

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
***Η άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς: Αντιλήψεις
των δασκάλων του νομού Κοζάνης***

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
Τζιάτζιου Ζωή (Α.Μ. 10007)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Γιαννακάκη Μαρίνα - Στεφανία

Βόλος 2012

Η Τζιάτζιου Ζωή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς: Αντιλήψεις των δασκάλων του νομού Κοζάνης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήματων βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

[]

Στους γονείς μου

στο Νίκο

στον Πάνο

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να απευθύνω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κ. Μαρίνα-Στεφανία Γιαννακάκη για την καθοδήγηση της, τις οδηγίες και τις πολύτιμες συμβουλές της, χωρίς τις οποίες δε θα είχε ολοκληρωθεί επιτυχώς η συγκεκριμένη εργασία.

Οφείλω επίσης να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς, που δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα μου.

Τέλος, θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη βοήθεια και τη στήριξη της, καθ'όλη τη διάρκεια της φοίτησης μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Τίτλος της εργασίας:

Η άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς: Αντιλήψεις των δασκάλων του νομού Κοζάνης.

Όνομα και Επίθετο: Τζιάτζιου Ζωή

Επαγγελματική θέση/κατάσταση: Εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Email: zoitziatziou@hotmail.com

Επιβλέπουσα: Μαρίνα-Στεφανία Γιαννακάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο:

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, στις Η.Π.Α. την Αυστραλία και τον Καναδά, η ηγεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο, έχει εμφανιστεί έντονα στις συζητήσεις (Pounder, 2006). Οι περισσότεροι ερευνητές ερμηνεύουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως την ανάληψη ανεπίσημων ρόλων ηγεσίας από εκπαιδευτικούς, έχοντας αυτοί περισσότερες συντονιστικές και διαχειριστικές ευθύνες (Ash & Persall, 2000). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ρόλους ηγεσίας απαιτείται ένα δίκτυο υποστηρικτικών μηχανισμών όπως είναι η ύπαρξη κοινού σχολικού οράματος από τους εκπαιδευτικούς, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα άσκησης ηγεσίας, καθώς και η εξασφάλιση υλικών πόρων αλλά και χρόνου (Murphy, 2007). Παράλληλα, απαιτείται άρση των εμποδίων όπως είναι το συγκεντρωτικό σύστημα, η γραφειοκρατία και η ιεραρχική κουλτούρα με την από πάνω προς τα κάτω άσκηση ηγεσίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα βγούν έξω από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και θα οικοδομήσουν μία νέα επαγγελματική ταυτότητα συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ενδυνάμωση του σχολείου τους.

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα:

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυνατότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς. Επίσης, γίνεται μία προσπάθεια να εντοπιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους, ενώ παράλληλα, διερευνώνται οι παράγοντες εκείνοι, που λειτουργούν είτε διευκολυντικά, είτε ανασταλτικά στην υλοποίηση της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιδιώκει τα εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της σχολικής ηγεσίας γενικά και ειδικότερα της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς;
- Ποιες δεξιότητες πιστεύουν πως πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους;
- Ποιοι παράγοντες φαίνεται να επιδρούν στην άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς;

Μέθοδοι:

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έγινε με ποιοτική προσέγγιση. Για τη διεξαγωγή της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών που ανήκουν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε εφαρμόζοντας τις αρχές της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Ευρήματα:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους από τη στιγμή που υπάρχει ο διευθυντής ο οποίος και βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας. Επιπλέον, πιστεύουν ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε δραστηριότητες ηγεσίας θα πρέπει να έχουν γνώσεις πάνω σε θέματα διοικητικής φύσεως αλλά και να διακατέχονται από πνεύμα συνεργασίας. Πολύ βασική, επίσης, θεωρείται η συμβολή των διευθυντών οι οποίοι μέσω της εκχώρησης αρμοδιοτήτων μπορούν να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, ενώ μία εξίσου βασική παράμετρος η οποία αναδεικνύεται, είναι και η διάθεση των εκπαιδευτικών για την ανάληψη τέτοιου είδους πρωτοβουλιών. Τέλος, τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο γραφειοκρατικός τρόπος δομής και οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, αποτελούν βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες.

Συμπεράσματα - προτάσεις:

Ορισμένες προτάσεις που προκύπτουν άμεσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.
- Προθυμία των διευθυντών να καταναείμουν στους εκπαιδευτικούς αποσαφηνισμένες ευθύνες.
- Διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ευθύνες για την ηγεσία του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά:

Εκπαιδευτική ηγεσία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνεντεύξεις, ανάλυση περιεχομένου.

ABSTRACT

Theoretical framework:

School leadership is one of the most important subjects of education in the 21st century. Teacher leadership has received great attention over the last two decades, in the United States of America, Canada and the United Kingdom (Pounder, 2006). Most researchers view teacher leadership as teachers taking up informal leadership roles and carrying out administrative responsibilities (Ash & Persall, 2000). There are a number of factors that can contribute to teacher leadership such as having a common vision for the school, constant training of teachers in administrative roles, financial incentives and time (Murphy, 2007). Moreover there are some obstacles that need to be overcome such as the bureaucratic character of the educational system and the hierarchical structure of schools. By taking on leadership roles teachers will have the chance to work outside of the classroom and form a new professional identity, contributing by this way to school empowerment.

Focus of research - Purpose/research questions:

The purpose of this study is to examine how teachers perceive leadership exercised by them. Moreover, an attempt is being made to explore the main characteristics that teacher leaders should have, whereas, at the same time the study investigates those factors, operating either as a facilitator or a constraint to the implementation of teacher leadership.

The research questions are as follows:

- How teachers perceive the meaning of school leadership in general and specifically the meaning of teacher leadership?
- What characteristics teachers who assume leadership roles should have?
- What school related factors contribute to teacher leadership?

Methods:

In order to examine teachers' perceptions, a qualitative approach was followed. Semi-structured interviews were conducted with a sample of 14 teachers working in primary schools of the prefecture of Kozani. Data were analyzed based on the principles of both quantitative and qualitative content analysis.

Findings:

According to the research results, teachers believe that they are not able to take on leadership roles since there is the principal at the top of the hierarchy. Furthermore, they believe that in the likelihood of teachers taking on leadership roles, they should have knowledge of management theories and be able to cooperate with others. Principals would also play a substantial role as they could motivate teachers by assigning some of their responsibilities to them, whereas an equally important facilitating factor would be the willingness of teachers to take on leadership roles. Finally, the findings point out some of the basic factors that impede teachers in the

implementation of teacher leadership, such as the bureaucratic character of the Greek educational system and the fact that teachers lack training in management roles.

Conclusions - proposals:

Some of the proposals that emerged from this study are:

- Training for teachers to develop leadership skills.
- Principals' willingness to distribute certain responsibilities to teachers.
- Teachers' willingness to assume leadership responsibilities.

Key words: Teacher leadership, primary education, interviews, content analysis.

Bibliography:

- Ash, R. L., & Persall, M. (2000). *The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders*. NASSP Bulletin May 2000, 15-22.
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 681-706). Netherlands: Springer.
- Pounder, S. J. (2006). Transformational classroom leadership. The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1.Εισαγωγή.....	13
1.2 Διατύπωση προβληματισμών.....	14
1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	15
1.4 Σπουδαιότητα της έρευνας.....	16
1.5 Δομή της εργασίας.....	16

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ.....19

2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική ηγεσία».....	20
2.2 Διάκριση ανάμεσα σε επίσημη και ανεπίσημη εκπαιδευτική ηγεσία.....	25
2.3 Αναγκαιότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.....	26
2.4 Πλεονεκτήματα από την άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς.....	27
2.4.1 Για τη σχολική μονάδα.....	27
2.4.2 Για τον εκπαιδευτικό.....	30
2.5 Παράγοντες που ευνοούν την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	33
2.5.1 Υποστηρικτικοί μηχανισμοί.....	33
2.5.2 Διευθυντές και άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	35
2.5.3 Εκπαιδευτικοί και άσκηση σχολικής ηγεσίας.....	36
2.6 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΑΣΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ...40

3.1 Ρόλοι και υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών που ασκούν ηγεσία.....	40
3.1.1 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων.....	42
3.1.2 Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.....	42
3.2 Περιοχές δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών ηγετών.....	43
3.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών που ασκούν ηγεσία.....	46
3.4 Στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που ασκούν ηγεσία.....	49
3.4.1 Δημιουργία ευκαιριών ηγεσίας στα σχολεία.....	50
3.5 Τάσεις σε Η.Π.Α. και Ηνωμένο Βασίλειο.....	51

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....55

4.1 Μεθοδολογία.....	55
4.2 Επιλογή δείγματος.....	56

4.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	57
4.4 Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων.....	59
4.5 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	64
5.1 Προφίλ των συμμετεχόντων.....	64
5.2 1 ^η κατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία.....	66
5.2.1 1 ^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της σχολικής ηγεσίας.....	66
5.2.2 2 ^η υποκατηγορία: Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία στο σχολείο όπου εργάζονται.....	68
5.2.3 3 ^η υποκατηγορία: Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο όπου εργάζονται.....	69
5.3 2 ^η κατηγορία: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία.....	70
5.4 3 ^η κατηγορία: Εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών.....	71
5.5 4 ^η κατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς.....	72
5.5.1 1 ^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της "εκπαιδευτικής ηγεσίας" (teacher leadership).....	72
5.5.2 2 ^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.....	75
5.5.3 3 ^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους που πιστεύουν ότι αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία.....	76
5.6 5 ^η κατηγορία: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί ηγεσία.....	77
5.7 6 ^η κατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.....	79
5.7.1 1 ^η υποκατηγορία: Παράγοντες που ευνοούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.....	79
5.7.2 2 ^η υποκατηγορία: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	84
6.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία.....	84
6.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (teacher leadership).....	85

6.3 Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία.....	86
6.4 Εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών.....	87
6.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί ηγεσία.....	89
6.6 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	93
7.1 Συμπεράσματα.....	93
7.2 Προτάσεις.....	95
 Βιβλιογραφικές αναφορές.....	97

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Προσκλητήριο γράμμα.....	116
Ερωτήσεις συνέντευξης.....	117

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.1 Παράγοντες που ευνοούν και παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.....	39
Πίνακας 5.1 Προφίλ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κοζάνης.....	65
Πίνακας 5.2 Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "σχολική ηγεσία".....	67
Πίνακας 5.3 Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "εκπαιδευτική ηγεσία".....	73
Πίνακας 5.4 Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους ρόλους που αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία....	76
Πίνακας 5.5 Χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία.....	78
Πίνακας 5.6 Παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι διευκολύνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.....	80
Πίνακας 5.7 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.....	81

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 2.1 Διαφορές ανάμεσα σε επίσημους και ανεπίσημους εκπαιδευτικούς ηγέτες.....	26
Εικόνα 3.1 Μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Εισαγωγή

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα θέματα της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στη σχολική ηγεσία, είναι φανερό ότι τις περισσότερες φορές αυτή ταυτίζεται με τη θέση του διευθυντή παρά με τη συλλογική δράση των εκπαιδευτικών των σχολείων. Αυτό συμβαίνει επειδή τα σχολεία ακόμα στις μέρες μας παραμένουν αμετάβλητοι ιεραρχικοί οργανισμοί. Ωστόσο, ένα από τα ευρήματα των πρόσφατων ερευνών για την αποτελεσματική ηγεσία αφορά στην αναγκαιότητα να μην ασκείται αυτή από ένα και μόνο πρόσωπο αλλά να διαμοιράζεται στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών (Day, Harris & Hadfield, 2000). Το νέο αυτό μοντέλο άσκησης σχολικής ηγεσίας απομακρύνεται από τη συνήθη μορφή της, από την κορυφή στη βάση και προβάλλει την ιδέα της άσκησης της σχολικής ηγεσίας με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Η άσκηση ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου χαρακτηρίζεται ως ένας τύπος συλλογικής ηγεσίας και αμοιβαίας συνεργασίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πραγματογνωμοσύνη μέσω της συμμετοχής τους στις διαχειριστικές υπευθυνότητες, αναλαμβάνοντας ανεπίσημους ηγετικούς ρόλους, δουλεύοντας συλλογικά και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους αλλά και με το περιβάλλον τους (Harris, 2004). Επίσης, σηματοδοτεί πολλαπλές πηγές καθοδήγησης και ασκεί θετική επίδραση στην εκπαιδευτική ποιότητα αλλά και στη σχολική κουλτούρα (Veugelers & Vedder, 2003).

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα τους να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους μέσα στο σχολείο και φιλοδοξεί να συμβάλλει στην προώθηση της δημιουργικότητας και των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών μέσω της παρουσίασης των βασικών χαρακτηριστικών που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία. Παράλληλα, διερευνώνται οι παράγοντες εκείνοι, που λειτουργούν είτε διευκολυντικά, είτε ανασταλτικά στην υλοποίηση της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έγινε με ποιοτική προσέγγιση. Η συλλογή των στοιχείων βασίστηκε στην τεχνική της ημιδομημένης

συνέντευξης από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης.

1.2. Διατύπωση προβληματισμών

Σχετικές έρευνες από διάφορες χώρες αποκαλύπτουν τη δυναμική επίδραση της άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας στην ενδυνάμωση του σχολείου (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves & Chapman, 2005, Ogawa & Bossert, 1995, Reynolds & Cuttance, 1992, Sammons, Hillman & Mortimore, 1995) ενώ η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι έχουν καταβληθεί προσπάθειες για την επανεξέταση της σχολικής ηγεσίας. Συχνά γίνεται λόγος για μια νέα προοπτική στον τομέα της σχολικής ηγεσίας, η οποία είναι αποκεντρωμένη, συλλογική, μεταβιβάζεται και επιμερίζεται μέσα στο σχολείο (Gronn, 2000, Pounder, 2006).

Στις Η.Π.Α. τον Καναδά και το Ηνωμένο Βασίλειο, ήδη εδώ και δύο δεκαετίες, η ιδέα της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς είναι ευρέως αποδεκτή ως μία νέα μορφή άσκησης ηγεσίας. Διεθνείς ερευνητές όπως ο Little (1993) και ο Lambert (1998) τόνισαν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με διοικητικές αρμοδιότητες.

Αντίθετα στην Ελλάδα βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού μας συστήματος παραμένει ο συγκεντρωτισμός του. Ήδη, στα πρώτα κιόλας νομοθετήματα του ελληνικού κράτους που αφορούσαν στην εκπαίδευση, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απουσίαζαν από τα όργανα διοίκησης και ελέγχου της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Αν και το 1985 θεσπίστηκε ο Σύλλογος Διδασκόντων ως το κυρίαρχο όργανο διοίκησης των σχολικών μονάδων, οι αποφάσεις του οποίου γίνονται αποδεκτές από όλα τα μέλη του και υλοποιούνται από το διευθυντή του σχολείου (Μαυρογιώργος, 2004), εντούτοις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που τους δίνει να συνδιαμορφώσουν τη δική τους ενδοσχολική πολιτική. Έτσι και σήμερα η εξουσία συγκεντρώνεται στο πρόσωπο του διευθυντή, ο οποίος έχει αυξημένες αρμοδιότητες, αφήνοντας έτσι μικρά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς για ατομική δημιουργικότητα και πρωτοβουλία.

Το γεγονός αυτό αποτέλεσε και το βασικό έναυσμα για την ερευνητική αυτή προσπάθεια. Επιπροσθέτως, από την έως τώρα ανασκόπηση της ελληνικής

βιβλιογραφίας διαφαίνεται καθαρά ότι δεν υπάρχουν αναφορές ή συστηματικές έρευνες στον ελληνικό χώρο που να αφορούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων και την άσκηση ηγεσίας από εκπαιδευτικούς (teacher leadership). Θα είναι χρήσιμο, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί να οικοδομήσουν ένα νόημα για την έννοια της άσκησης σχολικής ηγεσίας από τους ίδιους, να αντιληφθούν τις δυνατότητες που τους παρέχει η συλλογική άσκηση ηγεσίας και να ενισχύσουν με αυτό τον τρόπο την παρουσία τους στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ποιά είναι όμως τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις; Ποιά τα πλεονεκτήματα από το νέο αυτό ηγετικό μοντέλο; Ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν είτε διευκολυντικά είτε ανασταλτικά στην άσκηση ηγεσίας από εκπαιδευτικούς; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που αποτέλεσαν τη βάση των προβληματισμών και τα οποία αναπτύσσονται διεξοδικά στο θεωρητικό κομμάτι αυτής της εργασίας, μέσω της ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας.

1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην Ελλάδα, λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος, η ηγεσία ασκείται κυρίως από τον διευθυντή και δεν υπάρχουν συστηματικές έρευνες αναφορικά με την άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς. Είναι λοιπόν άξιο προβληματισμού το γιατί συμβαίνει αυτό.

Καθώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίξουν το δικαίωμα τους να έχουν επιρροή στο εργασιακό τους περιβάλλον αλλά και στον καθορισμό εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι πολύ σημαντικό να τους δώσουμε την ευκαιρία να οικοδομήσουν ένα νόημα για την έννοια της άσκησης σχολικής ηγεσίας από τους ίδιους. Παράλληλα, θα τους δώσουμε τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψη τους για το ποιες δεξιότητες πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία, μιας και βιώνουν αυτήν την ανάγκη στην καθημερινή τους ενασχόληση με το επάγγελμα. Συνεπώς, αυτή η έρευνα στοχεύει στο να δώσει απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα :

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της σχολικής ηγεσίας γενικά και ειδικότερα της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς;

- Ποιες δεξιότητες πιστεύουν πως πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους;
- Ποιοι παράγοντες φαίνεται να επιδρούν στην άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς;

1.4 Σπουδαιότητα της έρευνας

Η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής συνίσταται στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν συστηματικές έρευνες στον ελληνικό χώρο που να αφορούν στο θέμα της ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική μονάδα. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια μπορεί να συμβάλλει στην αποτύπωση των αντιλήψεων των ελλήνων εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της έννοιας της άσκησης ηγεσίας από εκπαιδευτικούς. Επίσης, δύναται να συνεισφέρει στη γενικότερη προβληματική που έχει αναπτυχθεί διεθνώς αναφορικά με την αποτελεσματική ηγεσία και την ανάγκη για νέες μορφές συλλογικής άσκησης της λόγω της πολυπλοκότητας του σχολείου και της συνθετότητας των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Θα ήταν, τέλος, σημαντικό για την ερευνήτρια, η εν λόγω εργασία να συμβάλλει στην αλλαγή της δημόσιας αντίληψης που επικρατεί μέχρι σήμερα στα ελληνικά σχολεία, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υφιστάμενοι και να τους δώσει τη δυνατότητα να επινοήσουν νέους τρόπους συμμετοχής τους στη σχολική ηγεσία.

1.5 Δομή της Εργασίας

Στην εν λόγω εργασία αρχικά παρουσιάζεται η εισαγωγή. Ακολουθεί το θεωρητικό μέρος, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια: Στο πρώτο κεφάλαιο δίνονται οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της άσκησης ηγεσίας από εκπαιδευτικούς αλλά και η διαφορά ανάμεσα στην επίσημη από την ανεπίσημη εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς επίσης, και η αναγκαιότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς. Εν συνεχεία, μελετώνται τα πλεονεκτήματα από την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας τόσο για τη σχολική μονάδα όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ενώ εξετάζονται οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν είτε διευκολυντικά είτε ανασταλτικά στην υλοποίηση της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ρόλοι και οι υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις, καθώς επίσης, και οι περιοχές στις οποίες μπορούν να δραστηριοποιηθούν, ενώ παρουσιάζονται και κάποια κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που φαίνεται ότι αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες. Έπειτα, εξετάζονται κάποιες στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και αναλύεται πώς ασκείται η εκπαιδευτική ηγεσία στην πράξη σε χώρες όπως οι Η.Π.Α, ο Καναδάς και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Ακολουθεί το δεύτερο μέρος με το ερευνητικό πλαίσιο, στο οποίο περιγράφεται αναλυτικά η μέθοδος που ακολουθήθηκε, το δείγμα της έρευνας, ο τρόπος επιλογής του, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων αλλά και ο τρόπος ανάλυσης τους. Επίσης, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και των συμπερασμάτων στα οποία οδηγηθήκαμε μέσω αυτής καθώς και με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας έχει ερευνηθεί συστηματικά και έχει εξελιχθεί με το πέρασμα των χρόνων (Northouse, 2007). Ανάλογα με τη χρονική περίοδο, τις πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, εφαρμόζονται και διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας. Έρευνες έχουν δείξει ότι, τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας έχουν και διαφορετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών (Greenlee, 2007). Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί από διάφορους μελετητές για τον ορισμό της "ηγεσίας". Σύμφωνα με τους Koontz & O' Donnell: «η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως η επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2005, σ.91). Ειδικότερα, ο Κωτσίκης (2003), ορίζει την ηγεσία ως μία διοικητική ενέργεια την οποία επιτελεί το άτομο προκειμένου να παρακινήσει τους υφισταμένους του να εργάζονται με τη θέληση τους, με σκοπό να πραγματοποιήσουν τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού ή της εκπαιδευτικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί φαίνεται να κάνουν λόγο για τη σημασία των συναισθημάτων. Έτσι, ο Μπουραντάς (2005), ορίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό προκειμένου να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τους στόχους που έχουν τεθεί. Ενώ σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), οι ηγέτες κάνουν χρήση της συναισθηματικής επιρροής τους ώστε να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συμφωνούν σε δύο πράγματα:

- 1) Η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία η οποία εμφανίζεται στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και,
- 2) Οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.

Συνεπώς, η έννοια της "ηγεσίας" αφορά στην επιρροή που ασκούμε σε άλλους ανθρώπους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στον 21^ο αιώνα, η έννοια της σχολικής ηγεσίας έχει αποκτήσει διαφορετικό νόημα. Ένα από τα ευρήματα των πρόσφατων ερευνών για την αποτελεσματική ηγεσία αφορά στην αναγκαιότητα να μην εφαρμόζεται αυτή από ένα και μόνο πρόσωπο αλλά να ασκείται συλλογικά από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Day, Harris & Hadfield, 2000). Το νέο αυτό μοντέλο άσκησης ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου είναι γνωστό στο εξωτερικό με τον όρο *teacher leadership* γι' αυτό από εδώ και στο εξής θα αναφερόμαστε σε αυτό το μοντέλο χρησιμοποιώντας τον όρο "εκπαιδευτική ηγεσία". Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, που αναφέρεται στην εκπαιδευτική ηγεσία (*teacher leadership*) καθιστά προφανές ότι αυτή προέρχεται κυρίως από μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά και το Ηνωμένο Βασίλειο. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται να αναδειχθεί η ιδέα της άσκησης της σχολικής ηγεσίας με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί του όρου εκπαιδευτική ηγεσία και γίνεται η διάκριση ανάμεσα στην επίσημη από την ανεπίσημη μορφή ηγεσίας, όπως επίσης, δίνονται και οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή της. Στη συνέχεια, αναλύονται τα οφέλη από την άσκηση της αλλά και οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν είτε διευκολυντικά, είτε ανασταλτικά στην υλοποίησή της.

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "εκπαιδευτική ηγεσία"

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι παραδοσιακές θεωρίες της ηγεσίας δεν είναι οι πλέον έγκυρες στην παρούσα πολυπλοκότητα του σχολείου. Η μεγαλύτερη συνθετότητα των εκπαιδευτικών και των διοικητικών ζητημάτων φέρνουν στο προσκήνιο ένα νέο μοντέλο άσκησης σχολικής ηγεσίας (Hartley, 2007). Το νέο αυτό μοντέλο απομακρύνεται από τη συνήθη μορφή της, από την κορυφή στη βάση, και απαιτεί από τους ασκούντες τη σχολική ηγεσία να είναι ενήμεροι αναφορικά με τις κοινωνικές και παγκόσμιες αλλαγές και τάσεις (Stoll & Temperley, 2009). Ειδικότερα, στις Η.Π.Α., τον Καναδά και το Ηνωμένο Βασίλειο, κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η ηγεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο, έχει εμφανιστεί έντονα στις συζητήσεις (Pounder, 2006). Η βιβλιογραφία, κατά τη δεκαετία του 1980, παρουσίαζε τους διευθυντές ως ισχυρούς και απολυταρχικούς. Ορίζαν για τον εαυτό τους αλλά και για το προσωπικό τους σαφείς ρόλους υπευθυνότητας και στόχους

στην ομαλή και πιστή ως προς τους στόχους λειτουργία του σχολείου τους. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ο παραδοσιακός ρόλος της ηγεσίας άρχισε να αμφισβητείται και κατέστη αντιληπτό ότι έπρεπε να αναπροσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δρώμενα (Blair, 2002, Little, 2003). Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και στις αρχές του 2000, οι πολιτικές και οι εκπαιδευτικές συνθήκες μετατοπίστηκαν, στρατολογώντας τους εκπαιδευτικούς σε θέσεις άσκησης σχολικής ηγεσίας (Little, 2003).

Είναι φανερό από τη διεθνή βιβλιογραφία ότι η απόδοση ενός σαφούς ορισμού της εκπαιδευτικής ηγεσίας οδηγεί σε επικαλυπτόμενους προσδιορισμούς του όρου (Muijs & Harris, 2007). Οι περισσότεροι ερευνητές ερμηνεύουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως την ανάληψη επίσημων ρόλων ηγεσίας από εκπαιδευτικούς, έχοντας αυτοί περισσότερες συντονιστικές και διαχειριστικές ευθύνες (Ash & Persall, 2000). Αυτές αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων, στην οργάνωση του σχολείου, στη συμμετοχή τους στο σχολικό συμβούλιο αλλά και στην καθοδήγηση τους πάνω σε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Ο όρος αναφέρεται επίσης στις πρωτοβουλίες που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική τάξη και αφορά παιδαγωγικές λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας, επικοινωνιακοί στόχοι, συμβουλευτικοί ρόλοι αλλά και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος (Muijs & Harris, 2007)

Ο Wasley (1991), από την άλλη μεριά, ορίζει την εκπαιδευτική ηγεσία ως την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους να αλλάξουν και να εμπλακούν με δραστηριότητες τις οποίες δεν θα αναλάμβαναν χωρίς την επίδραση του διευθυντή τους. Ομοίως, οι Katzenmeyer και Moller (2001) ορίζουν την εκπαιδευτική ηγεσία ως την ικανότητα των εκπαιδευτικών να καθοδηγούν εντός και εκτός της σχολικής τάξης, να προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους εργαζόμενοι πάντοτε συλλογικά με απώτερο σκοπό την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις ηγεσίας, οι Boles και Troen (1994), θεωρούν την άσκηση σχολικής ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου ως ένα τύπο συλλογικής ηγεσίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πραγματογνωμοσύνη δουλεύοντας συλλογικά και αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον τους.

Για την καλύτερη κατανόηση του όρου προτείνονται μία σειρά από διαφορετικούς ρόλους τους οποίους μπορούν να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί μέσα

στη σχολική μονάδα. Έτσι, οι Katzenmeyer και Moller (2001) αναγνωρίζουν τρεις βασικές διαστάσεις στην άσκηση ηγεσίας με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών:

1. Ηγεσία των μαθητών εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή σχετίζεται με το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, τη διδασκαλία, τη δημιουργία δεσμών με τους μαθητές, τη σαφήνεια των κανόνων, τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (Pounder, 2006).
2. Ηγεσία σε λειτουργικά καθήκοντα (Collinson et al., 2009). Αυτά αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων, στη συμμετοχή τους στο σχολικό συμβούλιο, στη σχολική επιτροπή και στις διάφορες επιτροπές παιδείας. Αφορούν επίσης στην οργάνωση του σχολείου, στο συντονισμό ή στη διεύθυνση μιας ομάδας εκπαιδευτικών, στην καθοδήγηση πάνω σε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους ή στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Στην περίπτωση αυτή υπάγεται και η σύναψη συνεργασιών με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, τα Πανεπιστήμια, τις τοπικές επιχειρήσεις (Harris & Muijs, 2003).
3. Ηγεσία που βασίζεται στον επαγγελματισμό και στη συναδελφικότητα των εκπαιδευτικών (Sherrill, 1999, Silva, Gimbert & Nolan, 2000). Αναγνωρίζει το δικαίωμά τους να εκφράζουν τις ηγετικές τους ικανότητες ανεξάρτητα από την ειδικότητα ή τη θέση τους στο σχολείο και πέρα από τη διεκπεραίωση των διδακτικών τους καθηκόντων (Frost & Harris, 2003).

Ομοίως και ο Gherke (1991), αναγνωρίζει παρόμοιες λειτουργίες στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, όπως είναι: α) η συνεχής βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας, β) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των σχολικών πρακτικών, γ) η εμπλοκή τους στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, δ) η ενεργός συμμετοχή τους στη λήψη των σχολικών αποφάσεων, ε) η ικανότητα τους να συμβουλεύουν και να καθοδηγούν τους συναδέλφους τους και, στ) η δυνατότητα τους να ασκούν επιρροή στη σχολική ενδυνάμωση.

Αλλά και η Harris (2002), αναγνωρίζει τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις στην άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς. Η πρώτη διάσταση αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν τους κανόνες, τις αρχές και τις πεποιθήσεις του σχολείου μέσα στην τάξη τους. Αυτός ο ρόλος τους ως μεσαζόντων ανάμεσα στο σχολείο και την τάξη, απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους καθώς εξασφαλίζει ισχυρούς δεσμούς στο σχολείο.

Η δεύτερη διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, δίνει έμφαση στην άσκηση συλλογικής ηγεσίας όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ανάπτυξη του σχολείου τους και αισθάνονται ότι έχουν και αυτοί μερίδιο ευθύνης. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες μπορούν να προσφέρουν τη βοήθεια τους σε συναδέλφους τους προκειμένου να ολοκληρώσουν κάποιο έργο που έχουν αναλάβει, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο κλίμα συνεργασίας (Blase & Anderson, 1995). Επιπλέον καθοδηγούν τους συναδέλφους τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην βελτίωση του σχολείου.

Η τρίτη διάσταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει να κάνει με το διαμεσολαβητικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην σχολική αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που ασκούν σχολική ηγεσία αναπτύσσουν πραγματογνωμοσύνη, παρέχοντας συμβουλές στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, ασκούν κριτική και συνάπτουν συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς.

Τέλος, η τέταρτη και πιο βασική διάσταση αφορά στην καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, γεγονός που έχει θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική ποιότητα και στη σχολική κουλτούρα.

Άλλοι πάλι ερευνητές, έχουν εντοπίσει επιπρόσθετες διαστάσεις στην άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς όπως είναι η δυνατότητα τους να εμπλέκονται σε ερευνητικά προγράμματα (Ash & Persall, 2000), να παρατηρούν το περιβάλλον εργασίας αλλά και το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης (Little, 2003) συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην καθιέρωση συνεργατικής σχολικής κουλτούρας μέσα στη σχολική μονάδα (Lieberman et.al., 2000). Από όλες τις δραστηριότητες που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί που ασκούν ηγεσία, ο ρόλος του συμβούλου καθώς και της προαγωγής της επαγγελματικής ανάπτυξης των συναδέλφων θεωρούνται οι πιο σημαντικοί. Επίσης, και η δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, επιτρέπει την εισαγωγή αλλαγών και βοηθάει στην ενδυνάμωση του σχολείου (Sherrill, 1999).

Ωστόσο, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποτελούν στόχο και παράγοντα της σχολικής μεταρρύθμισης εδώ και δεκαετίες, εντούτοις, δεν έχουν αναλάβει ακόμη δυναμικούς ρόλους (Apple, 2001). Έτσι μέχρι σήμερα οι ρόλοι των εκπαιδευτικών που ασκούσαν σχολική ηγεσία αφορούσαν τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, το συντονισμό ή τη διεύθυνση μιας ομάδας εκπαιδευτικών καθώς και το ρόλο του συμβούλου νεοδιόριστων εκπαιδευτικών χωρίς φυσικά απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Το πιο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τη βιβλιογραφία είναι ότι, η εκπαιδευτική συλλογική ηγεσία αφορά σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι ασχολούνται κυρίως με τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα αλλά ταυτόχρονα αναλαμβάνουν και ρόλους ηγεσίας, ακολουθώντας τις αρχές και τους κανόνες της επίσημης ηγεσίας του σχολείου (Ash & Persall, 2000). Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, απώτερος σκοπός της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς είναι η μετατροπή των σχολείων σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Katzenmeyer & Moller, 2001) και η προώθηση της δημιουργικότητας και των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών, με βασική αρχή τη δημοκρατία και τη συνεργασία τόσο ως σκοπό όσο και ως μέθοδο (Moos & Huber, 2007). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, παρατηρώντας ο ένας το παιδαγωγικό έργο του άλλου και ανταλλάσσοντας απόψεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας (Sheasore-Louis, Kruse et al., 1996).

Τέλος, σύμφωνα με τον Barth (1999), η εκπαιδευτική ηγεσία δεν αφορά μόνο στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους στη λήψη των σχολικών αποφάσεων. Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους ουσιαστικά υποκαθιστούν το ρόλο του υποδιευθυντή, αναλαμβάνοντας υπευθυνότητες που σχετίζονται με την οργάνωση του σχολείου, όπως είναι: η επιλογή των σχολικών εγχειριδίων και των διδακτικών μέσων, η διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ο καθορισμός των κανόνων μέσα στη σχολική τάξη, η κατανομή των μαθητών σε τμήματα, η δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο προϋπολογισμός του σχολείου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο, άλλοι ερευνητές δεν θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες υποκαθιστούν τους υποδιευθυντές αλλά ότι συμμετέχουν από κοινού στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν βασικά ζητήματα της πολιτικής του σχολείου (Gherke, 1991).

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η έννοια της ηγεσίας δεν αποκτά διαφορετικό νόημα όταν ασκείται από εκπαιδευτικούς (Sirotnik & Kimball, 1996). Η εκπαιδευτική ηγεσία αφορά στην άσκηση επιρροής πάνω στις πεποιθήσεις, ενέργειες και αξίες των άλλων (Hart, 1994), όπως ακριβώς και κάθε άλλη μορφή ηγεσίας. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο με τον οποίο αυτή ασκείται και τι αποτέλεσμα επιφέρει.

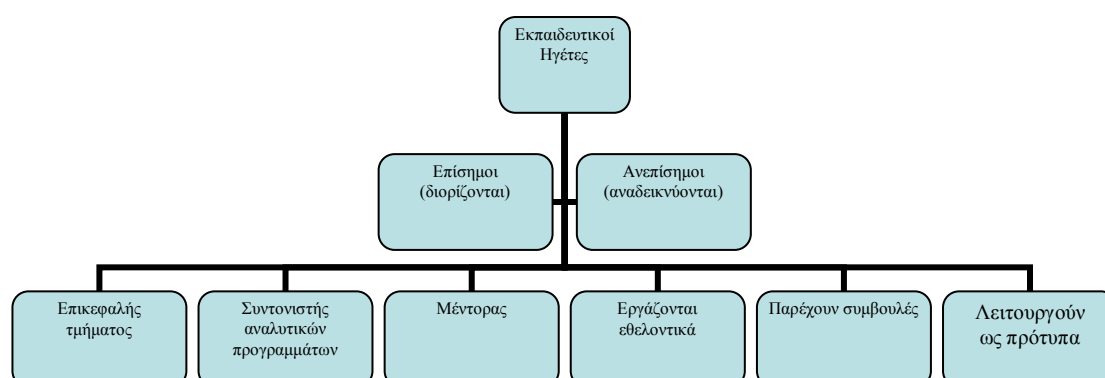
2.2 Διάκριση ανάμεσα σε επίσημη και ανεπίσημη εκπαιδευτική ηγεσία

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η άσκηση ηγεσίας από εκπαιδευτικούς μπορεί να πάρει είτε επίσημη είτε ανεπίσημη μορφή. Ο Danielson (2007) έδωσε μία σαφή εξήγηση για τη διαφορά της επίσημης από την ανεπίσημη εκπαιδευτική ηγεσία. Οι επίσημοι εκπαιδευτικοί ηγέτες, σύμφωνα με τον Danielson, επιλέγονται και συνήθως εκπαιδεύονται προτού αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν είναι: α) επικεφαλής τμήματος, β) συντονιστής αναλυτικών προγραμμάτων, γ) μέντορας. Οι επίσημοι εκπαιδευτικοί ηγέτες, λοιπόν, θα λέγαμε ότι αναλαμβάνουν, κυρίως, το ρόλο του μεσάζοντα ανάμεσα στον διευθυντή και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ειδικότερα, έρευνα των Hannay και Ross (1999) σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης του Καναδά έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ως επικεφαλείς τμημάτων αποτελούν μία ενδιάμεση μορφή ηγεσίας ανάμεσα στο διευθυντή του σχολείου και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Αυτό το μοντέλο ενδιάμεσης ηγεσίας έχει αποδειχτεί ότι έχει μετασχηματίσει την κουλτούρα πολλών σχολείων του Καναδά καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις υπευθυνότητες που αναλαμβάνουν οι επικεφαλείς τμημάτων ως προέκταση των αρμοδιοτήτων του διευθυντή.

Οι ανεπίσημοι εκπαιδευτικοί ηγέτες, από την άλλη μεριά, αναδεικνύονται αυθόρμητα από το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου. Οι ανεπίσημοι ηγέτες, δηλαδή, δραστηριοποιούνται και αναλαμβάνουν μόνοι τους την πρωτοβουλία να ασχοληθούν με τομείς του άμεσου ενδιαφέροντος τους καθώς θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους (Danielson, 2007). Δεν καταλαμβάνουν κάποια επίσημη ηγετική θέση, αλλά αντίθετα, η επιρροή τους αυξάνεται καθώς κερδίζουν το σεβασμό των συναδέλφων τους με τις καλές πρακτικές που επιδεικνύουν (Patterson & Patterson, 2004). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ανεπίσημους ρόλους ηγεσίας μέσα στη σχολική μονάδα όταν μοιράζονται τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, συμμετέχουν ενεργά σε

ερευνητικές εργασίες, επιζητούν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και συμβάλλουν στην εισαγωγή καινοτομιών. Ακόμη, όταν βοηθούν τους συναδέλφους τους να εκπληρώσουν τα διδακτικά τους καθήκοντα, ανταλλάσσοντας απόψεις για την εφαρμογή πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο συνεισφέρουν στην εκπλήρωση των στόχων του σχολείου και τη σχολική ενδυνάμωση (Wasley, 1991).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι επίσημοι εκπαιδευτικοί ηγέτες διορίζονται από το διευθυντή του σχολείου ενώ οι ανεπίσημοι λαμβάνουν την αναγνώριση από τους συναδέλφους τους λόγω της αξιοπιστίας, της πραγματογνωμοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που επιδεικνύουν (Patterson & Patterson, 2004). Στην Εικόνα 2.1 που ακολουθεί απεικονίζονται οι βασικές διαφορές ανάμεσα στους επίσημους και ανεπίσημους εκπαιδευτικούς ηγέτες.



Εικόνα 2.1 Διαφορές ανάμεσα σε επίσημους και ανεπίσημους εκπαιδευτικούς ηγέτες

2.3 Αναγκαιότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς

Η ιδέα της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς δεν είναι καινούρια, απλά τα τελευταία χρόνια έχει αποκτήσει νέο περιεχόμενο. Κατά το παρελθόν, ήταν αρκετά περιορισμένα τα διοικητικά καθήκοντα και οι υπευθυνότητες που αναλάμβαναν οι εκπαιδευτικοί και αυτά καθορίζονταν κυρίως από το διευθυντή του σχολείου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, εδώ και πολλά χρόνια, αναλάμβαναν ρόλους όπως την ηγεσία μιας ομάδας είτε μαθητών είτε εκπαιδευτικών, την ηγεσία σχολικών

τμημάτων αλλά και του συλλόγου διδασκόντων. Σε αυτές τις θέσεις όμως, συνήθως, θεωρούνταν ότι είχαν το ρόλο του αντιπροσώπου του σχολικού διευθυντή και όχι του ηγέτη (Livingston, 1992). Επιπλέον, οι αρμοδιότητες που αναλάμβαναν ήταν περιορισμένες καθώς απαιτούσαν χρόνο, με αποτέλεσμα όσοι εκπαιδευτικοί αναλάμβαναν διοικητικά καθήκοντα, να εγκαταλείπουν τα διδακτικά τους καθήκοντα.

Μελέτες που αφορούν στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, παρατήρησαν ότι οι αρμοδιότητες τους έχουν διευρυνθεί αρκετά λόγω των νέων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών (Carnegie, 1986, Holmes, 1986). Και ενώ αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η διδασκαλία μέσα στην τάξη αποτελεί το βασικό καθήκον των εκπαιδευτικών, δημιουργείται η ανάγκη να επεκτείνουν τις δραστηριότητες τους πέρα από την τάξη και να επινοήσουν νέους τρόπους συμμετοχής τους στη σχολική ηγεσία.

Αυτή η ανάγκη για δημιουργία μίας νέας επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, επεξηγείται από το γεγονός ότι είναι οι μόνοι που έχουν καθημερινή επαφή με μαθητευόμενους και έτσι είναι ικανοί να πάρουν τις καλύτερες δυνατές αποφάσεις για τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και για πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας. Παράλληλα, μπορούν μέσα από οργανωμένες ενέργειες και με σταθερά βήματα, να επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο τους (Howey, 1988, Livingston, 1992). Οι εκπαιδευτικοί που αναμειγνύονται με τέτοιους ρόλους περιγράφονται ως «ενδυναμωμένοι» εκπαιδευτικοί, ικανοί να οδηγήσουν τα σχολεία τους στη ενδυνάμωση τους (York-Barr & Duke, 2004).

2.4 Πλεονεκτήματα από την άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς

Η βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά στην αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ηγεσία του σχολείου, η οποία επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών αλλά και την επίτευξη των σχολικών στόχων (Quinn, Haggard & Ford, 2006). Ποια είναι όμως τα πραγματικά οφέλη από την εφαρμογή αυτού του νέου μοντέλου άσκησης σχολικής ηγεσίας για τον μαθητή, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την ευρύτερη σχολική μονάδα:

2.4.1 Για τη σχολική μονάδα

α) Βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη σχολική ηγεσία, η άσκηση ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου χαρακτηρίζεται ως ένας τύπος συλλογικής ηγεσίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν συλλογικά, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους αλλά και με το περιβάλλον τους. Εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει βρεθεί ότι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας και αλλαγής (Hargreaves, 1991, Little, 1990, Rosenholz, 1989). Επίσης, η ύπαρξη κοινών στόχων και πεποιθήσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών συντελεί στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων (Teddlie & Feynolds, 2000). Σύμφωνα με τον Ovando (1996), όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρόλους ηγεσίας, μπορούν να συμβάλλουν άμεσα στην βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

Άλλοι πάλι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη άρσης της από πάνω προς τα κάτω άσκησης ηγεσίας και προτείνουν ένα πιο δημοκρατικό μοντέλο, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα ασκούν καταλυτικό ρόλο στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και τη σχολική αλλαγή (Katzenmeyer & Moller, 2001), μέσω της συμμετοχής τους στη λήψη των σχολικών αποφάσεων, οι οποίες επηρεάζουν τις μαθητικές επιδόσεις, τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, τη διαχείριση των πόρων και την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 600 εκπαιδευτικούς βρήκε άμεση συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Taylor & Bogotch, 1994). Ομοίως, έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς που είχαν αναλάβει ρόλους ηγεσίας στο σχολείο τους βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν θετικά την αυξημένη συμμετοχή τους στη λήψη των σχολικών αποφάσεων και το γεγονός αυτό συνέβαλε στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων.

Άλλος παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική ενδυνάμωση είναι η άσκηση συλλογικής ηγεσίας από κοινού με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σύμφωνα με έρευνα του Wong (1996), σε σχολεία όπου η ηγεσία ασκούνταν από τον διευθυντή σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, υπήρχε θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών. Παράλληλα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Βρετανίας, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι η άσκηση ηγεσίας ήταν πιο αποτελεσματική όταν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί

συμμετείχαν από κοινού στη λήψη των αποφάσεων (Glover et al., 1999). Ενώ και σύμφωνα με έρευνα των Pellicer και Anderson (1995), στα περισσότερα αποτελεσματικά σχολεία, η ηγεσία διαμοιραζόταν ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.

Βασικό συστατικό των αποτελεσματικών σχολείων είναι η υιοθέτηση δημοκρατικών μοντέλων μάθησης και διδασκαλίας. Όταν οι φορείς του σχολείου υιοθετούν δημοκρατικές αξίες και ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να συμπεριφέρονται ως ενεργοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες, τότε οφείλουν και οι ίδιοι να ακολουθούν το δημοκρατικό μοντέλο άσκησης ηγεσίας (Hackney & Anderson, 1999). Πολύ συχνά παρατηρούμε, ότι ενώ αναμένουμε από τους μαθητές μας να ενστερνίζονται τις αρχές της δημοκρατίας, εντούτοις βιώνουν μέσα στο σχολείο αυταρχικά μοντέλα ηγεσίας, στα οποία δεν έχουν καμία συμμετοχή ούτε οι ίδιοι αλλά ούτε και οι δάσκαλοι τους (Beane, 1998, Barth, 1999). Εάν οι ενέργειες μας ως δάσκαλοι επηρεάζουν περισσότερο τους μαθητές από ότι τα λόγια μας, τότε σίγουρα δεν επιτυγχάνεται καμία βελτίωση στη σχολική μονάδα (Blegen & Kennedy, 1999). Έτσι, εάν τα σχολεία θέλουν να υιοθετήσουν δημοκρατικά μοντέλα μάθησης, οφείλουν να απομακρυνθούν από την από πάνω προς τα κάτω άσκηση σχολικής ηγεσίας και να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.

β) Βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η άσκηση ηγεσίας από εκπαιδευτικούς αφορά έναν τύπο συλλογικής ηγεσίας, όπου οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πραγματογνωμοσύνη καθώς εργάζονται συλλογικά και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η πραγματογνωμοσύνη τους αναπτύσσεται ακόμη περισσότερο όταν μοιράζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τους συναδέλφους τους αλλά και με τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Η ανάπτυξη πραγματογνωμοσύνης από την πλευρά των εκπαιδευτικών αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (York-Barr & Duke, 2004).

γ) Βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων

Προκειμένου να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών κάθε ηγέτης του σχολείου απαιτείται να έχει ως στόχο αυτή την επιδίωξη. Για παράδειγμα, για να

βελτιωθούν οι μαθητικές επιδόσεις πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Σύμφωνα με έρευνα του Ovando (1996), εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν ηγετικούς ρόλους ήταν σε θέση να εισαγάγουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη τους, γεγονός που είχε θετική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών.

2.4.2 Για τον εκπαιδευτικό

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέστη φανερή η ανάγκη να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί θέσεις ηγεσίας στη σχολική μονάδα την οποία υπηρετούν, καθώς πολλοί από τους εκπαιδευτικούς έχουν ηγετικά χαρακτηριστικά τα οποία εάν αξιοποιηθούν κατάλληλα μπορούν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του σχολείου (Crowther et al., 2002). Ο όρος "ενδυνάμωση" αναφέρεται στις διαδικασίες εκείνες οι οποίες απελευθερώνουν τη δύναμη των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας ούτως ώστε να επιτύχουν τους σκοπούς και τους στόχους, οι οποίοι τέθηκαν (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η ενδυνάμωση δημιουργεί ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον και μία δέσμευση για την εκπλήρωση των στόχων και του οράματος του συγκεκριμένου σχολείου (Heller, 1993).

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς που ασκούν σχολική ηγεσία. Είτε τους ανατέθηκαν λειτουργικά καθήκοντα, είτε προσφέρθηκαν μόνοι τους να αναλάβουν συντονιστικές και διαχειριστικές ευθύνες, οι περισσότεροι φαίνεται να ανέλαβαν καθήκοντα ηγεσίας λόγω της επιθυμίας τους να εμπλακούν στην άσκηση ηγεσίας χωρίς να εγκαταλείψουν τις υπευθυνότητές τους στην τάξη (Fessler & Ungaretti, 1994).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα οφέλη από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) προώθηση της προσωπικής, επιστημονικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης, β) καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μεταξύ των φορέων της σχολικής κοινότητας και συνακόλουθη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και, γ) ενίσχυση του κύρους των εκπαιδευτικών.

α) Προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Stones et al. (1997), το βασικό πλεονέκτημα της ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς είναι η προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης καθώς και το γεγονός ότι τους δίνει τη δυνατότητα να σφυρηλατήσουν μία νέα επαγγελματική ταυτότητα μέσω των πρόσθετων υπευθυνοτήτων που καλούνται να αναλάβουν. Επιπλέον, ενισχύει τη συμμετοχή τους στη λήψη των σχολικών αποφάσεων πράγμα το οποίο συντελεί στην ενδυνάμωση του σχολείου. Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν την άποψη τους για σημαντικά ζητήματα τα οποία αφορούν στο σχολείο τους, είναι σίγουρο ότι θα εργαστούν πολύ πιο υπεύθυνα για το καλό των μαθητών τους (όπ.π.).

Επιπλέον, μέσω της ανάληψης ηγετικών ρόλων ενισχύεται η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών η οποία σχετίζεται άμεσα με τις επιδόσεις των μαθητών (Katzenmeyer & Moller, 2001). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν άμεση συνάφεια με τις επιδόσεις των μαθητών και έτσι η ενίσχυση της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (Muijs & Reynolds, 2001).

Σύμφωνα πάλι με άλλες έρευνες, η ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Lieberman et al. (2000), βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί που ασχολήθηκαν με δραστηριότητες ηγεσίας ένιωσαν να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους καθώς και η ικανότητά τους να καθοδηγούν και να ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους.

β) Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και συνακόλουθη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω κατά την άσκηση της σχολικής ηγεσίας διαμοιράζονται τα καθήκοντα και οι υπευθυνότητες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας μεταξύ των φορέων της σχολικής κοινότητας. Οι O'Hair & Reitzug (1997) ισχυρίζονται ότι ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η δημιουργία κλίματος συνοχής μέσα στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τους Stones et.al. (1997), η εκπαιδευτική ηγεσία βελτιώνει τις συνθήκες εργασίας και έτσι αυξάνεται η τάση για συνεργασία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπρόσθετα, κατά την ανάληψη ηγετικών ρόλων οι εκπαιδευτικοί βγαίνουν από την απομόνωση της τάξης και επιδεικνύουν διάθεση για ανταλλαγή απόψεων και

συνεργασία με τους συναδέλφους τους (Carter & Powell, 1992). Κυρίως, όμως μέσω της συνεργασίας επιτυγχάνεται η ανταλλαγή καλών διδακτικών πρακτικών (LeBlanc & Shelton, 1997).

γ) Ενίσχυση του κύρους των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Stones et al. (1997), οι εκπαιδευτικοί δέχονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους καθώς νιώθουν ικανοποίηση όταν βοηθούν τους συναδέλφους τους και προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η δυνατότητα που τους παρέχεται μέσω της άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να καθοδηγούν εντός και εκτός των σχολικών τάξεων αλλά και να συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, τους γεμίζει αυτοπεποίθηση (όπ.π.). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) οι ευκαιρίες για συμμετοχή στη διαμόρφωση πολιτικής είναι πολύ σημαντικές για το ηθικό και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολείο τους και η συμμετοχή τους καθίσταται θετικά συσχετισμένη με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμα του. Με αυτό τον τρόπο ο εργασιακός τους βίος αποκτά διαφορετικό νόημα, αναγνωρίζεται το έργο τους, ενισχύοντας ταυτόχρονα την παρουσία τους στον καθορισμό εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών (York-Barr & Duke, 2004).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι, οι εκπαιδευτικοί είναι ηγέτες όταν δραστηριοποιούνται σε οργανωμένες κοινότητες μάθησης και έχουν ως βασικό καθήκον τους, τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, τη σχολική βελτίωση, καθώς και όταν καθοδηγούν και προτρέπουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας να δραστηριοποιηθούν και να συνδράμουν και αυτοί με τη σειρά τους στη σχολική ενδυνάμωση (Childs-Bowen, Moller, & Scrivner, 2000). Η προώθηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να υλοποιήσουν τους ακόλουθους στόχους: α) βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, β) βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (York-Barr & Duke, 2004), γ) διασφάλιση ότι οι αλλαγές που συντελούνται στο σχολείο γίνονται προς τη σωστή κατεύθυνση (Childs-Bowen et al., 2000), δ) διατήρηση των ικανών εκπαιδευτικών μέσω της αναγνώρισης του έργου τους, ε) δημιουργία ευκαιριών για επαγγελματική ανέλιξη και, στ) δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας (York-Barr & Duke, 2004).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, απαιτείται ένα δίκτυο υποστηρικτικών μηχανισμών που θα πηγάζει από την ίδια τη σχολική μονάδα και τα μέλη που την απαρτίζουν. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζονται οι παράγοντες εκείνοι που παρωθούν τους εκπαιδευτικούς να δραστηριοποιηθούν και να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.

2.5 Παράγοντες που ευνοούν την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας

2.5.1 Υποστηρικτικοί μηχανισμοί

Ερώτηση κλειδί για τους ερευνητές που ασχολούνται τα τελευταία χρόνια με την εκπαιδευτική ηγεσία αποτελούν οι παράγοντες που ευνοούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς καθώς τα σχολεία παραμένουν ακόμη και στις μέρες μας αμετάβλητοι ιεραρχικοί οργανισμοί. Είναι φανερό από τη βιβλιογραφία ότι απαιτείται ένα δίκτυο υποστηρικτικών μηχανισμών προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους.

Συγκεκριμένα, είναι πολύ σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να μοιράζονται το ίδιο όραμα για το σχολείο τους, να έχουν κοινές πεποιθήσεις και αξίες καθώς και να διακατέχονται από πνεύμα συνεργασίας. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας ευνοείται ιδιαίτερα όταν επικρατεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα (Lonquist & King, 1993, Caine & Caine, 2000, Little, 2000).

Προκειμένου να καλλιεργηθεί περιβάλλον συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς απαιτούνται ριζικές αλλαγές στη δομή του κάθε σχολικού οργανισμού. Αρχικά, απαιτείται η εξασφάλιση χρόνου για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να οργανώσουν σχολικά συμβούλια όπου θα εκθέσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τον καθορισμό στόχων για τη νέα σχολική χρονιά, για τα προγράμματα σπουδών, την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο τους, τη σύσταση ομάδων εργασίας καθώς και την σύναψη συνεργασιών με άλλες σχολικές μονάδες αλλά και Ανώτατα Ιδρύματα. Σύμφωνα με έρευνα των Seashore Louis et al. (1996), τα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί διέθεταν περισσότερο χρόνο για συνεργασία με τους συναδέλφους τους, ήταν και πιο αποτελεσματικά. Αναλογιζόμενοι όμως το πλήθος των καθημερινών εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, κρίνεται απαραίτητη η

σωστή κατανομή του χρόνου ώστε να μην επιβαρυνθούν τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα έναντι των διαχειριστικών.

Επιπλέον, απαιτείται η δημιουργία ευκαιριών ηγεσίας στο σχολείο (Hart, 1994) καθώς και η στήριξη των εκπαιδευτικών με την καλλιέργεια και την υποστήριξη της δια βίου επιμόρφωσης τους, ώστε να δύνανται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στα σχολεία τους (Buckner & McDowelle, 2000, Pounder, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να τους παρέχει την ικανότητα να κατανοούν την αξία ενός επαγγελματικού περιβάλλοντος, το οποίο υποστηρίζει την εκμάθηση μοντέλων ηγεσίας, ώστε να επιδιώκουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων εντός μιας νέας σχολικής κουλτούρας. Αυτό που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι αξιοπιστία, εκπαίδευση, διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας και εύκολη πρόσβαση στην πληροφόρηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η επιθυμία για αλλαγή της δημόσιας αντίληψης ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υφιστάμενοι των κρατούντων την εξουσία, συνεισφέρουν στην επιθυμία για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα άσκησης ηγεσίας (Beachum & Dentith, 2004).

Παράλληλα, είναι αναγκαία η τόνωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών (Gherke, 1991) προκειμένου να αναλάβουν ηγετικές θέσεις αλλά και η αναγνώριση του έργου τους, μιας και η μόνη ανταμοιβή των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών είναι η επιφόρτιση τους με πρόσθετες υπευθυνότητες (Murphy, 2007).

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι απαιτείται μία θεμελιώδης αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, που προϋποθέτει την κατανόηση και την επιθυμία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου να απασχοληθούν με δραστηριότητες ηγεσίας (Neumann, Jones & Webb, 2007). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί του σήμερα και του αύριο πρέπει να προετοιμάζονται κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής φοίτησής τους, ώστε στα σχολεία να επιδεικνύουν, πέραν των παιδαγωγικών, και ηγετικές ικανότητες (Pounder, 2006). Επιπρόσθετα, είναι αναγκαία η άρση εμποδίων, όπως η από πάνω προς τα κάτω άσκηση της ηγεσίας, η γραφειοκρατία, το συγκεντρωτικό σύστημα και η ιεραρχική κουλτούρα που χαρακτηρίζει τα σχολεία, η απομόνωση των εκπαιδευτικών, ο περιορισμένος χρόνος, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας και υποστήριξης, η πάγια διατήρηση της αντίληψης της ισότητας των εκπαιδευτικών και άλλα. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα ξεπεράσουν τα στεγανά που τους προσφέρει η σχολική τάξη και θα σφυρηλατήσουν μια νέα επαγγελματική ταυτότητα, θα αλλάξουν

τρόπο σκέψης για τους συναδέλφους τους, θα επινοήσουν νέους τρόπους συμμετοχής τους στη σχολική ηγεσία.

2.5.2 Διευθυντές και άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας

Πέρα όμως από τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς που απαιτείται να αναπτύξει η σχολική μονάδα, απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί θέσεις ηγεσίας, είναι η στάση του διευθυντή. Στο πλαίσιο αυτό, οφείλει να αντιληφθεί και να κατανοήσει τη δυναμική των εκπαιδευτικών που κατέχουν ηγετικές ικανότητες. Συνεπώς, στόχος ενός αποτελεσματικού διευθυντή πρέπει να είναι η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς (Fullan & Hargreaves, 1992, Hartley, 2007, Hatcher, 2005). Στις μέρες μας, η ιδέα του διευθυντή ως μονάρχη αντιδιαστέλλεται με την εικόνα του διευθυντή ως διαχειριστή και διοικητικού υπαλλήλου, που επίσης όμως δεν είναι επαρκής (Moos & Huber, 2007). Ο διευθυντής θα πρέπει να απαλλαγεί από το προφίλ του αυταρχικού ηγέτη, ο οποίος ασκεί εξουσία πάνω στους εκπαιδευτικούς και να αντικατασταθεί από τον συνεργατικό διευθυντή, που ασκεί ηγεσία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, αναλαμβάνοντας ο καθένας διαφορετικούς ρόλους και ευθύνες (Blair, 2002).

Υπάρχουν πέντε βασικές διαστάσεις στην αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές: α) ηθικές επιδιώξεις, β) κατανόηση της ανάγκης για εκπαιδευτική αλλαγή, γ) οικοδόμηση σχέσεων, δ) κατασκευή γνώσης και, ε) συνέπεια στις αρχές και τους στόχους του σχολείου. Κάθε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να συνεισφέρει στην επιτυχία όλων αυτών των λειτουργιών και μόνο το μοντέλο άσκησης συλλογικής ηγεσίας μπορεί να παράσχει το κίνητρο ώστε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να επιθυμούν να εμπλακούν. Το μόνο που απαιτείται είναι η προθυμία του διευθυντή να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει ηθικά τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα (Hatcher, 2005).

Στο σημείο αυτό, ο διευθυντής θα πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να δημιουργηθεί κατάλληλη σχολική δομή. Αυτή παρουσιάζεται ως εξής: α) κατανέμει στους εκπαιδευτικούς αποσαφηνισμένες ευθύνες (Muijs & Harris, 2007), β) προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996), γ) ενθαρρύνει και υποστηρίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών στο να

λαμβάνουν αποφάσεις, δεδομένου ότι αυτή απειλείται από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Silins & Mulford, 2007), δ) παρέχει ικανοποιητικό χρόνο για συνεργασίες και έρευνα από τους εκπαιδευτικούς (Wrigley, 2008), ε) δημιουργεί ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Muijs & Harris, 2003), στ) ενισχύει το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να αισθάνονται ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας (Bubb & Earley, 2009) και, ζ) βοηθά στη σύναψη εποικοδομητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών καθώς και με μέλη σχολικών επιτροπών (Lambert, 2003, Murphy, 2002).

2.5.3 Εκπαιδευτικοί και άσκηση σχολικής ηγεσίας

Από τη σκοπιά τους οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους διευθυντές τους να καθορίζουν την κουλτούρα του σχολείου, θέτοντας πρότυπα, επιβλέποντας και παίρνοντας καίριες αποφάσεις. Προσδοκούν, επίσης, για τους διευθυντές τους να χαρακτηρίζονται από ενεργητικότητα, να δημιουργούν κλίμα συνοχής, διαπροσωπικές σχέσεις εμπιστοσύνης, ώστε οι σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας να χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα (Collinson & Sherrill, 1997, Hargreaves, 1995, Murphy, 2002, Watson & Scribner, 2007). Οι διευθυντές δύνανται να αντεπεξέλθουν στις προσδοκίες αυτές, όταν είναι ενήμεροι για τις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο των μαθητών τους, καθώς και για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις γενικότερα (Day, Harris & Hadfield, 2000). Πρέπει, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν ότι η αποτελεσματική ηγεσία δεν αποτελεί έργο μόνο των διευθυντών αλλά οφείλουν τόσο οι ίδιοι όσο και οι συνάδελφοί τους να αναλάβουν ευθύνες για την ηγεσία του σχολείου.

Σε γενικές γραμμές, θεωρείται αναγκαία η ύπαρξη ηγετών σε πολλά επίπεδα, ακριβώς επειδή ένας οργανισμός, όπως το σχολείο, δε μπορεί να ακμάζει με τις ενέργειες του επικεφαλής διοικητή και μόνο. Η βιωσιμότητα της ηγεσίας εξαρτάται από πολλούς ηγέτες και η ποιότητα της ηγεσίας πρέπει να επιτυγχάνεται από πολλούς εμπλεκόμενους φορείς (Fullan, 2002). Επομένως, τα σχολεία χρειάζονται πολλούς ηγέτες σε όλα τα επίπεδα. Έτσι, η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επιρροή, όταν είναι ευρέως κατανεμημένη μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hartley, 2007).

2.6 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας

Έρευνα των Silns & Mulford (2002) έδειξε ότι οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται όταν η ηγεσία ασκείται συλλογικά από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα όταν οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με τομείς που τους ενδιαφέρουν. Αυτό υποδηλώνει μία διαφορετική αντίληψη για την σχολική δομή πέρα από έλεγχο και κανόνες. Προτείνει μία οπτική του σχολείου ως κοινότητα μάθησης όπου όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκομίζουν οφέλη (Gronn, 2000). Ωστόσο, υπάρχουν δυσκολίες οργανωτικής φύσεως και οργανωσιακής κουλτούρας που δεν επιτρέπουν στα σχολεία να υιοθετήσουν τέτοιου είδους πρακτικές και αυτό συμβαίνει γιατί οι περισσότεροι αποδέχονται την έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως αρχή αλλά δε την εφαρμόζουν στην πράξη (Smylie, 1996).

Αρχικά, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικές θέσεις, απαιτείται όσοι κατέχουν επίσημες θέσεις ηγεσίας, όπως είναι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής του σχολείου να διοχετεύσουν μέρος της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων τους στους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό φυσικά φέρνει τους κρατούντες την εξουσία σε εξαιρετικά δύσκολη θέση καθώς χάνουν τον έλεγχο που είχαν σε συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Επιπλέον, δημιουργούνται και προβλήματα οικονομικής φύσεως καθώς μέχρι σήμερα όσοι ασκούν ηγεσία έχουν και ανάλογες απολαβές, έτσι είναι πολύ πιθανό και οι εκπαιδευτικοί να διεκδικήσουν οικονομικά ανταλλάγματα προκειμένου να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα (Crowther et al., 2002). Γι' αυτό το λόγο οι διευθυντές θα πρέπει να δώσουν άλλου είδους κίνητρα που θα σχετίζονται με την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ακόμη, εμπόδια στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας, αποτελούν η εσωτερική οργάνωση αλλά και η ιεραρχική κουλτούρα που χαρακτηρίζει τα σχολεία με την από πάνω προς τα κάτω άσκηση ηγεσίας. Η ιεραρχική δομή της ηγεσίας υποδηλώνει ότι η εξουσία ανήκει στους διευθυντές και μόνο, γεγονός που έχει ως συνέπεια η ηγεσία να θεωρείται ως δικαίωμα των λίγων και όχι της πλειοψηφίας των μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (Harris, 2003). Όλα τα παραπάνω, βέβαια, παρεμποδίζουν την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και δεν τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες και να αυτονομηθούν.

Τέλος, η άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς αποτελεί πρόκληση αναφορικά με το πώς πρέπει να κατανεμηθούν οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες αλλά,

κυρίως, με το ποιος είναι σε θέση να τις διαμοιράσει στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Εάν υποθέσουμε ότι οι εξουσίες κατανέμονται από το διευθυντή του σχολείου, τότε η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας θα έχει τη μορφή της εντεταλμένης αποστολής. Ο όρος όμως εκπαιδευτική ηγεσία υποδηλώνει τη συμμετοχική άσκηση σχολικής ηγεσίας όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και έχουν ως στόχο την αλλαγή (Silva, et al., 2000). Πρόκειται για ένα τύπο συλλογικής ηγεσίας όπου οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και φέρνουν από κοινού εις πέρας το έργο που έχουν αναλάβει (όπ.π.σελ.20). Εμπεριέχει, δηλαδή, την έννοια της ανεξαρτησίας και του καταμερισμού των ευθυνών.

Σύμφωνα με τον Zinn (1997), ένα επιπρόσθετο εμπόδιο στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η έλλειψη χρόνου, ο οποίος, αν και αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην ανάπτυξη προγραμμάτων για συμμετοχική ηγεσία, δεν επαρκεί για την ανάληψη πόστων ηγεσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αναλογιζόμενοι το πλήθος των καθημερινών τους εκπαιδευτικών καθηκόντων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Johnson και Pajares (1996), οι οποίοι βρήκαν ότι, η έλλειψη χρόνου περιορίζει σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η σχολική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική όταν συμμετέχουν ενεργά σε αυτή και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και ως εκ τούτου είναι αναγκαία η άρση των παραπάνω εμποδίων. Συνοψίζοντας, στον Πίνακα 2.1 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν είτε διευκολυντικά είτε ανασταλτικά στην ανάδειξη ανεπίσημων εκπαιδευτικών ηγετών.

Πίνακας 2.1 Παράγοντες που ευνοούν και παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.

Παράγοντες που ευνοούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς	Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς
Ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας	Έλλειψη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας
Διευθυντές πρόθυμοι να κατανεύμουν	Διευθυντές οι οποίοι αρνούνται να

αρμοδιότητες	καταναείμουν αρμοδιότητες
Μέριμνα για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	Έλλιπής επιμόρφωση/κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης
Διάθεση χρόνου για ανάληψη ηγετικών ρόλων	Έλλειψη χρόνου
Σαφώς καθορισμένοι ρόλοι για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες	Ασαφείς ρόλοι για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες
Αίσθηση του καθήκοντος	Έλλειψη αυτοπεποίθησης
Ικανότητα επικοινωνίας με συναδέλφους	Επιβολή πάνω στους συναδέλφους
Θέληση για ανάληψη δραστηριοτήτων εκτός τάξης	Έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου από τους συναδέλφους

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΑΣΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Παρά το γεγονός ότι οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών διευρύνονται διαρκώς, δε γνωρίζουμε αρκετά για τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν στην πράξη ηγετικούς ρόλους. Αυτό συμβαίνει γιατί οι ερευνητές, μέχρι σήμερα, ασχολούνταν κυρίως με τους παράγοντες εκείνους που είτε ευνοούν, είτε δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς. Πρόσφατες έρευνες, ωστόσο, επιχείρησαν να καταγράψουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν θέσεις άσκησης ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτές, ενώ βρίσκουν αρκετά ενδιαφέροντα τα νέα τους καθήκοντα, αντιμετωπίζουν μία σειρά από εμπόδια και δυσκολίες στην άσκηση των καθηκόντων τους (Boyd-Dimock & McGree, 1995).

Έτσι, στο κεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζονται οι ρόλοι που δύνανται να αναλάβουν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί που ασκούν ηγεσία, καθώς επίσης, και οι περιοχές στις οποίες μπορούν να δραστηριοποιηθούν, ενώ παρουσιάζονται και κάποια κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που φαίνεται ότι αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες. Έπειτα, παρουσιάζονται κάποιες στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και αναλύεται πώς ασκείται η εκπαιδευτική ηγεσία στην πράξη σε χώρες όπως οι Η.Π.Α, ο Καναδάς και το Ηνωμένο Βασίλειο.

3.1 Ρόλοι και υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών που ασκούν ηγεσία

Σε μία από τις μεγαλύτερες έρευνες που διενεργήθηκε αναφορικά με τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που ασκούν σχολική ηγεσία, οι Lieberman, Saxl και Miles (1988) επιχείρησαν να ερευνήσουν τι έκαναν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί που αναλάμβαναν ηγετικά καθήκοντα. Οι ερευνητές βρήκαν ότι τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ηγετών ήταν ποικίλα και άμεσα συνυφασμένα με το περιβάλλον και την κουλτούρα του κάθε σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες εργάζονται συλλογικά έχοντας ως βασικό σκοπό την αλλαγή και τη σχολική βελτίωση, ωστόσο, είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε τι ακριβώς κάνουν στην πράξη. Οι ρόλοι τους ποικίλουν καθώς καλούνται καθημερινά να μετασχηματίσουν τόσο τις δικές τους πρακτικές όσο και των συναδέλφων τους (Lord & Miller, 2000). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που ασκούν

σχολική ηγεσία θεωρούνται ένα είδος εκπαιδευτών που διευκολύνουν το μετασχηματισμό των σχολικών πρακτικών (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 2003).

Η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει διαφορετικούς ρόλους για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Οι Katzenmeyer & Moller (2001), για παράδειγμα, αναγνωρίζουν τρεις βασικούς ρόλους στους εκπαιδευτικούς που ασκούν σχολική ηγεσία: α) ο εκπαιδευτικός ηγέτης ως εκπαιδευτής, ειδικός, ο οποίος έχει την ικανότητα να συντονίζει και να διευθύνει μία ομάδα ατόμων είτε συναδέλφων εκπαιδευτικών, είτε μαθητών, β) ο εκπαιδευτικός ηγέτης που συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων και συνεργάζεται με τον διευθυντή του σχολείου αλλά και το σύλλογο γονέων προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ όλων των ομάδων εμπλεκόμενων του σχολικού οργανισμού και, γ) ο εκπαιδευτικός ηγέτης ο οποίος συμμετέχει στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και μέσα από διαρκή επιμόρφωση και έρευνα συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν το προνόμιο να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Η Harris (2003), προτείνει τέσσερις βασικούς ρόλους για τους εκπαιδευτικούς που ασκούν ηγεσία. Ένας από τους πιο ουσιαστικούς είναι, η ικανότητα τους να διδάσκονται ο ένας από τον άλλο καθώς εργάζονται συλλογικά και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Άλλος ρόλος που αναλαμβάνουν είναι να δημιουργούν και να διασφαλίζουν ισχυρούς δεσμούς μέσα στη σχολική μονάδα ώστε να αναπτύσσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορούν να οδηγήσουν το σχολεία τους στην ενδυνάμωση τους. Επίσης, συμβάλλουν στην σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα και, τέλος, συντελούν στην επίτευξη των σχολικών στόχων.

Άλλος ρόλος που σχετίζεται με την εκπαιδευτική ηγεσία είναι η καλλιέργεια συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να καλλιεργήσουν κουλτούρα συνεργασίας η οποία επιτρέπει την διακίνηση νέων ιδεών και η οποία θα συμβάλλει στην εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών καθώς και στη συνεχή ανάπτυξη τους (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 2003). Ακόμη, κάποιες επιπρόσθετες υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών ηγετών είναι η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, η συμβολή τους στην ομαλή ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μέσω της παροχής των κατάλληλων συμβουλών, αλλά και η ενεργός εμπλοκή τους στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών (Frost & Durant, 2003).

Συνοψίζοντας, από όλους τους παραπάνω ρόλους που αναφέρθηκαν και τους οποίους καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί, οι πιο σημαντικοί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αφορούν στη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των σχολικών αποφάσεων καθώς, επίσης, και στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

3.1.1 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών ηγετών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων

Σύμφωνα με τους Howey (1988), Muijs και Harris (2006), και Greenlee (2007), τα σχολεία, για πολλές δεκαετίες, υπήρξαν αμετάβλητοι ιεραρχικοί οργανισμοί, θέτοντας τον διευθυντή στην κορυφή της ιεραρχίας. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι αποφάσεις να λαμβάνονται αποκλειστικά και μόνο από τον διευθυντή του σχολείου. Στις μέρες μας, ωστόσο, ο τρόπος λήψης των σχολικών αποφάσεων έχει αλλάξει. Οι αποφάσεις, πλέον, λαμβάνονται συλλογικά, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εκφράζουν ανοιχτά τις απόψεις τους και τις μοιράζονται με το διευθυντή του σχολείου τους (Mayrowetz, 2008). Είναι φανερό, ότι όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά, ενδεχομένως να έχουν και καλύτερα αποτελέσματα (Yuki, 2002). Οι εκπαιδευτικοί που ασκούν ηγεσία έχουν τις σχετικές γνώσεις αλλά και τη διάθεση να ασχοληθούν με θέματα που ανακύπτουν στο σχολείο σε καθημερινή βάση (Harris, 2003b). Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων και την ικανοποίηση που βιώνουν από την ενασχόληση με το επάγγελμα (Imper, Neidt & Reyes, 1990, Rice & Schneider, 1994, Schneider, 1984). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που ασκούν ηγεσία, συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά συμβούλια και είναι υπεύθυνοι για τις αποφάσεις που λαμβάνονται, γεγονός που αποτελεί δείγμα εκδημοκρατισμού του σχολείου (Harris, 2003b).

3.1.2 Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Σύμφωνα, λοιπόν, και με τη βιβλιογραφία, ο κύριος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους είναι η σύσταση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Katzenmeyer & Moller, 2001). Οι Driel, Beijard και Verloop (2001), αντιλαμβάνονται τις κοινότητες μάθησης, ως μία διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί

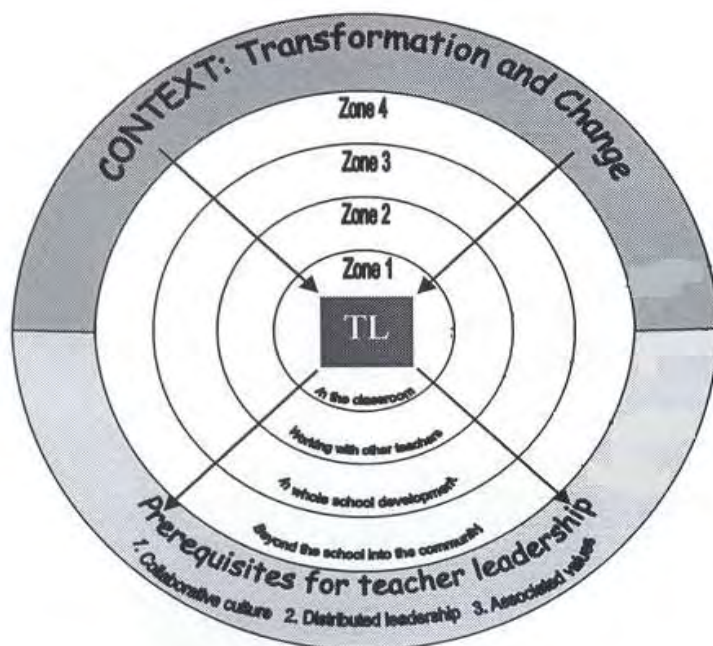
μαθαίνουν συνεχώς ο ένας από τον άλλο μέσα στη σχολική μονάδα. Ο βασικός λόγος σύστασης τέτοιου είδους κοινοτήτων είναι η βελτίωση των επιδόσεων του σχολείου, η εξάλειψη της απομόνωσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη καθώς, επίσης, και η δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης που διευκολύνει τη λήψη των πιο κατάλληλων αποφάσεων (Stoll, Bolman, McMahon, Wallace & Thomas, 2006), ενώ ως απώτερο σκοπό έχουν την εκμάθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας (Frost & Durant, 2003).

Έρευνες δείχνουν ότι, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς αλλά και με το διευθυντή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες επιδεικνύουν μεγαλύτερη διάθεση για επιμόρφωση και απόκτηση δεξιοτήτων (Fennell, 2005). Σύμφωνα με τον Murphy (2005), σε μία κοινότητα μάθησης ανταλλάσσονται απόψεις και ιδέες και έτσι προάγεται η γνώση. Επιπλέον, βασικό αντικείμενο των συζητήσεων σε μία κοινότητα αποτελεί η βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων αλλά και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Driel, Beijard & Verloop, 2001). Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι μέσω της συμμετοχής σε μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν συνεχώς, μοιράζονται το ίδιο όραμα για το σχολείο τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται. Έτσι, αισθάνονται ενδυναμωμένοι, γεγονός που τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν υπεύθυνα το έργο που έχουν αναλάβει (Frost & Durant, 2003, σελ.176)

3.2 Περιοχές δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών ηγετών

Η Devaney (1987), από την άλλη μεριά, συνέταξε έναν κατάλογο με τις περιοχές στις οποίες μπορούν να δραστηριοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες σε σχολεία τα οποία επιδιώκουν την αλλαγή. Έτσι, διέκρινε έξι διαφορετικές περιοχές δραστηριοποίησης, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 3.1:

Εκπαιδευτική ηγεσία



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Πρώτο επίπεδο ανάλυσης:
Τέσσερις Ζώνες

Ζώνη 1
Σε επίπεδο τάξης

Ζώνη 2
Συνεργασία με συναδέλφους εκπ/κούς

Ζώνη 3
Σε επίπεδο σχολείου

Ζώνη 4
Συνεργασία με άλλα σχολεία

Δεύτερο επίπεδο ανάλυσης:
Έξι Ρόλοι

1ος: Διδασκαλία και βελτίωση των διδακτικών πρακτικών

2ος: Συμμετοχή στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος

3ος: Παροχή βοήθειας προς τους συναδέλφους

4ος: Συμμετοχή στην αξιολόγηση

5ος: Καθοδήγηση και συντονισμός μιάς ομάδας εκπ/κων

6ος: Συμμετοχή στη λήψη των σχολικών αποφάσεων

2ος: Συνεργασία για από κοινού διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων

3ος: Παροχή βοήθειας προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς

Εικόνα 3.1 Μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας (Grant, 2008:93)

α) Διδασκαλία και βελτίωση των διδακτικών πρακτικών

Αφορά στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αλλά και στην παροχή των κατάλληλων συμβουλών προς τους συναδέλφους για το μετασχηματισμό των δικών τους διδακτικών πρακτικών. Σύμφωνα με τον Maeroff (1988), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν αυτό το ρόλο, πρέπει να έχουν επίγνωση των δικών τους διδακτικών πρακτικών καθώς και να ενημερώνονται διαρκώς για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας.

β) Καθοδήγηση και συντονισμός ομάδας εκπαιδευτικών

Πρόκειται για την ικανότητα των εκπαιδευτικών ηγετών να καθοδηγούν τους συναδέλφους τους, καθώς και να τους ενθαρρύνουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες, βγαίνοντας από τα στεγανά της τάξης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να συγκροτήσουν ομάδες εργασίας μαζί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να αναλάβουν να φέρουν εις πέρας κάποιο διαχειριστικό ζήτημα ή να εισαγάγουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ακόμη και να έρθουν σε επαφή και να συνάψουν συνεργασίες με εξωσχολικούς φορείς (Pine, 1986).

γ) Συμμετοχή στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος

Σύμφωνα με τον Klein (1985), ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι αυτός που οφείλει να δίνει τις βασικές κατευθύνσεις για τη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος. Ήδη, κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής τους φοίτησης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις βασικές γνώσεις που αφορούν στη διδακτική των μαθημάτων και στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Συνεπώς, όταν αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη τα όσα έχουν διδαχθεί.

δ) Συμμετοχή στη λήψη των σχολικών αποφάσεων

Έχει γίνει εκτενής αναφορά στην αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων, οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών, τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, τη διαχείριση των

πόρων, την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και την επίτευξη των σχολικών στόχων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά στα σχολικά συμβούλια, εκφράζοντας ανοιχτά τις απόψεις τους και να συμβάλλουν με αυτό τον τρόπο στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα και το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί (Johnston, Bickel & Wallace, 1990).

ε) Παροχή βοήθειας σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς

Ένας επιπλέον ρόλος που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι αυτός του "μέντορα" (Zimpher, 1988). Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν αυτή τη θέση είναι συνήθως έμπειροι, με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και αξιόλογο διδακτικό έργο. Έτσι, κατά την εισαγωγή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών παρέχουν τις συμβουλές τους και τους καθοδηγούν να υιοθετήσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να ξεπεράσουν τυχόν εμπόδια που μπορεί να συναντήσουν κατά την ενασχόληση τους με το επάγγελμα.

στ) Συμμετοχή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες όχι μόνο αποδέχονται την αξιολόγηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου, αλλά και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ώστε να εφαρμόζεται ο θεσμός της αξιολόγησης στα σχολεία τους, καθώς αντιλαμβάνονται ότι συμβάλλει αφενός στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αφετέρου στην ανατροφοδότηση σχετικά με το έργο τους, ώστε να βελτιωθεί και η ποιότητα του (Johnston et al., 1990).

3.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών που ασκούν ηγεσία

Πολλοί ερευνητές που ασχολούνται με την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχουν προσπαθήσει να εντοπίσουν τα κοινά χαρακτηριστικά, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις. Είναι γεγονός, σύμφωνα με τους ερευνητές, ότι υπάρχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά στους εκπαιδευτικούς που ασκούν αποτελεσματική ηγεσία. Σε κάποιες από τις έρευνες αυτές (Carter & Powell, 1992, Katzenmeyer & Moller, 2001,

LeBlanc & Shelton, 1997, Stone et al., 1997, Yarger & Lee, 1994), ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ποια χαρακτηριστικά από αυτά που τους διακρίνουν, θεωρούν ότι είναι πιο σημαντικά για να ασκήσουν αποτελεσματικά τα ηγετικά τους καθήκοντα. Ενώ σε άλλες έρευνες (Childs-Bowen et al., 2000, Day, 2000, Feiler, Heritage & Gallimore, 2000, Wilson, 1993), ζητήθηκε από τους συναδέλφους τους να σκιαγραφήσουν το προφίλ των εκπαιδευτικών του σχολείου τους που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους. Όλες οι έρευνες συγκλίνουν στην άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες κατέχουν κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία τους επιτρέπουν να ασκούν τα ηγετικά τους καθήκοντα με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά είναι, η ικανότητα τους να παρακολουθούν και να ερμηνεύουν σωστά τις νέες εξελίξεις στο χώρο της παιδείας καθώς και να είναι σε θέση να συνεργάζονται και να καθοδηγούν τους συναδέλφους τους. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνονται διαρκώς, να έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες ως προς την οργάνωση της σχολικής μονάδας, να έχουν όραμα για το σχολείο τους αλλά και ισχυρή θέληση να εμπλακούν ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου.

Από όλα τα παραπάνω, δύο φαίνεται να είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και αυτά είναι: η ανάπτυξη γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα διδακτικά αλλά και διοικητικά τους καθήκοντα, καθώς και η ικανότητα τους να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας (Datnow & Castellano, 2001, Wilson, 1993, Yarger & Lee, 1994). Ειδικότερα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, έχουν βρεθεί να αποτελούν κοινό χαρακτηριστικό σε αρκετές έρευνες. Η καλλιέργεια αυτού του είδους δεξιοτήτων, συμβάλλει στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών καθώς και στην καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα. Επίσης, βοηθάει στην δημιουργία κλίματος συνεργασίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ώστε να ενεργοποιηθούν και να αναλάβουν δραστηριότητες τις οποίες δεν θα αναλάμβαναν κάτω από άλλες συνθήκες.

Άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό που αναγνωρίζεται στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικά καθήκοντα είναι, η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η ανάπτυξη δηλαδή πραγματογνωμοσύνης από τη πλευρά των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι

οι δάσκαλοι είναι γνώστες των αποτελεσματικών μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας. Εάν τώρα οι δάσκαλοι που έχουν ηγετικά χαρακτηριστικά, πρέπει να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους, χρειάζεται να επιμορφωθούν κατάλληλα ώστε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Πρέπει, φυσικά, να εφαρμόζουν με ζήλο όλα όσα μαθαίνουν (Wilson, 1993). Μέσω της επιμόρφωσης θα είναι σε θέση όχι μόνο να λύνουν τις δικές τους απορίες και να διευκολύνονται στο έργο τους, αλλά και να καθοδηγούν τους συναδέλφους τους παρέχοντας τους πληροφόρηση και δίνοντας τους κατευθύνσεις. Σύμφωνα με τους Feiler et al. (2000), οι εκπαιδευτικοί ηγέτες απαιτείται να έχουν μία σειρά από δεξιότητες ώστε να είναι αποτελεσματικοί, αλλά και για να θεωρούνται από τους συναδέλφους τους ότι είναι σε θέση να τους παρέχουν τις κατάλληλες συμβουλές.

Παράλληλα, οφείλουν να γνωρίζουν πολύ καλά τις αρχές, τους κανόνες αλλά και τους στόχους του σχολείου στο οποίο εργάζονται (Yarger & Lee, 1994). Οφείλουν, επίσης, να κατανοούν τις ανάγκες και τις δυνατότητες των συναδέλφων τους εάν θέλουν να είναι αποτελεσματικοί. Τέλος, εφόσον οι εκπαιδευτικοί ηγέτες φιλοδοξούν να συμβάλλουν στην πορεία προς την αλλαγή, πρέπει να έχουν επίγνωση των στόχων και του οράματος του σχολείου τους.

Για όλους τους παραπάνω λόγους αλλά και για να καταφέρουν να διατηρήσουν κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα, πρέπει να επιμορφώνονται διαρκώς ώστε να είναι σε θέση να επιδεικνύουν τόσο τις παιδαγωγικές όσο και τις ηγετικές τους ικανότητες και να εξελίσσονται επαγγελματικά. Οι Katzenmeyer & Moller (2001), ισχυρίζονται ότι "οι εκπαιδευτικοί που ασκούν σχολική ηγεσία είναι επιδέξιοι μαθητές, ασχολούνται ιδιαίτερα με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και προωθούν την δια βίου μάθηση" (σελ.8).

Τέλος, καλό είναι να είναι πειστικοί αλλά και υποστηρικτικοί ως προς τους άλλους. Όπως σημειώνει και ο Wilson (1993), «οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, από τη μία προσπαθούν να ξεχωρίσουν και να έχουν μερίδιο στην αλλαγή και από την άλλη είναι προστατευτικοί με τους συνεργάτες τους» (σελ.25). Και με τα δύο αυτά χαρακτηριστικά, ωστόσο, παρωθούνται εσωτερικά να συνεισφέρουν στην πορεία προς την αλλαγή αλλά και εμπνέουν τους συναδέλφους τους να δραστηριοποιηθούν και οι ίδιοι. Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι, οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να αναπτύσσουν συνεχώς νέες δεξιότητες, να πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας και να παρωθούν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται σε

νέες δραστηριότητες πέρα από τα καθήκοντα τους μέσα στη σχολική τάξη (Feiler et al., 2000).

3.4 Στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που ασκούν ηγεσία

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, εδώ και αρκετά χρόνια, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους σε σχολεία των Η.Π.Α. και της Μεγάλης Βρετανίας. Οι θέσεις αυτές αφορούν, κυρίως, στην ηγεσία μίας ομάδας εκπαιδευτικών καθώς και στη συμβολή τους στην διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Νέοι ρόλοι προκύπτουν συνεχώς στην προσπάθεια του σχολείου για αλλαγή και προσαρμογή στα νέα κοινωνικά δεδομένα (Lieberman & Miller, 1990). Βασικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους είναι ότι, ασκούν κανονικά τα διδακτικά τους καθήκοντα και παράλληλα αναλαμβάνουν και καθήκοντα διοικητικής φύσεως. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς ηγέτες είναι ότι αναπτύσσουν ηγετικές δεξιότητες μέσω της ανάληψης διοικητικών καθηκόντων και της καθημερινής ενασχόλησης τους με αυτές (Howey, 1988).

Κατά το παρελθόν, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που αναλάμβαναν ηγετικούς ρόλους οφειλόταν, κυρίως, στην εμπειρία τους καθώς και στην επιθυμία τους να εμπλακούν σε δραστηριότητες οργάνωσης του σχολείου τους. Έτσι, γίνεται φανερό ότι δεν υπήρξε καμία προσπάθεια από την πλευρά των σχολείων να στηρίξουν και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Buckner & McDowelle, 2000). Αντίθετα, ανέμεναν από τους εκπαιδευτικούς είτε να έχουν ανεπτυγμένες τις δεξιότητες που σχετίζονται με την άσκηση ηγεσίας, είτε να τις αποκτούν μέσω της ενασχόλησης τους με διαχειριστικά ζητήματα του σχολείου.

Για το λόγο αυτό, θα ήταν χρήσιμη μία πιο συστηματική προσέγγιση στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων που απαιτούνται προκειμένου να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί θέσεις άσκησης ηγεσίας. Είτε αναλαμβάνουν επίσημους ηγετικούς ρόλους μέσα στο σχολείο τους, είτε όχι, η απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων πιθανόν να συμβάλλει και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι τα σχολεία να διαθέτουν το κατάλληλο περιβάλλον αλλά και την ανάλογη κουλτούρα προκειμένου να δημιουργηθούν ευκαιρίες ηγεσίας (Hart, 2004).

3.4.1 Δημιουργία ευκαιριών ηγεσίας στα σχολεία

α) Προγράμματα εισαγωγής νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Τέτοιου είδους προγράμματα εφαρμόζονται εδώ και αρκετά χρόνια σε σχολεία στο Οχάϊο και την Καλιφόρνια των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Σε αυτά τα προγράμματα έμπειροι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί με τους νεοδιόριστους. Έχοντας το ρόλο του "μέντορα", βοηθούν τους νέους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τα εφόδια εκείνα που χρειάζονται προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα νέα τους καθήκοντα και να ξεπεράσουν τα εμπόδια που ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν στην αρχή της καριέρας τους. Ο ικανός εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να γνωρίζει όχι μόνο πώς να διδάσκει τους μαθητές, αλλά πώς να διδάσκει και τους ενήλικες. Γι' αυτό το σκοπό πρέπει τα σχολεία από τη μία μεριά, να επιδιώκουν τη δημιουργία τέτοιου είδους προγραμμάτων τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα ένα "ενδυναμωμένο" εκπαιδευτικό προσωπικό, ικανό να επιλύει προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο σε καθημερινή βάση (Χατζηπαναγιώτου, 2003), και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, από την άλλη, να παρέχουν τις συμβουλές και τις γνώσεις τους, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου τους (Zimpher, 1988).

β) Συλλογική λήψη σχολικών αποφάσεων

Η έννοια της συλλογικής λήψης των σχολικών αποφάσεων έχει παρερμηνευθεί αρκετά (Sirotnik & Clark, 1988). Οι περισσότερες απόψεις, ωστόσο, συγκλίνουν στο ότι αυτή αφορά στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Σε σχολικές μονάδες όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικό τρόπο, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν αποφασιστικότητα και επικοινωνιακές δεξιότητες είναι και πιο αποτελεσματικοί. Επιπλέον, καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία ώστε να μπορούν να αναμειγνύονται με τέτοιους ρόλους.

γ) Σχολεία Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Professional Development Schools)

Τα σχολεία τα οποία ενδιαφέρονται να προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους, δημιουργούν κατάλληλα προγράμματα εκμάθησης μοντέλων ηγεσίας, σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια. Σε αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται κατάλληλα, ώστε να επιδιώκουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων. Συγκεκριμένα, προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες ώστε να είναι σε θέση να αναζητούν την κατάλληλη πληροφορία, να ενημερώνονται διαρκώς για τις αλλαγές και νέες τάσεις στο χώρο της παιδείας, να εμπλέκονται στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών και έτσι να αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να επέλθει η αλλαγή στα σχολεία τους (Holmes, 1990).

3.5 Τάσεις σε Η.Π.Α και Ηνωμένο Βασίλειο

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η ιδέα της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς δεν είναι καινούρια. Ήδη, εδώ και δύο δεκαετίες, στις Η.Π.Α, τον Καναδά και το Ηνωμένο Βασίλειο, έχει αναπτυχθεί η ιδέα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο και γίνονται προσπάθειες να εφαρμοστεί στην πράξη (Pounder, 2006).

Ειδικότερα στις Η.Π.Α. και τον Καναδά, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μία ευρέως αποδεκτή μορφή ηγεσίας καθώς η εφαρμογή της στηρίζεται σε μελέτες ερευνητών διεθνούς φήμης όπως είναι ο Little (1995) και ο Lambert (1998). Και οι δύο έχουν τονίσει την θετική επίδραση που έχει η άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας τόσο για την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα όσο και για την βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα, την ανάπτυξη εισαγωγικών προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία περιλαμβάνουν την εκμάθηση ηγετικών ικανοτήτων με σκοπό την ανάληψη επίσημων αλλά και ανεπίσημων ηγετικών ρόλων (Gherke, 1991).

Ειδικότερα, ήδη από το 1982, με τη βοήθεια των Joyce και Shower δημιουργήθηκε το πρώτο πρόγραμμα που παρείχε τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ηγηθούν μίας ομάδας συναδέλφων. Αλλά και αργότερα, το 1984 στην Καλιφόρνια, οι Little, Galagaran και O'Neal, έδωσαν κατευθύνσεις για τη λειτουργία προγραμμάτων που

αφορούσαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πώς να παράσχουν συμβουλές στους συναδέλφους τους. Τέλος, σύμφωνα με τους Raney και Robbins (1989), στο Οχάϊο των Ηνωμένων Πολιτειών, αναπτύχθηκε επιμορφωτικό πρόγραμμα για την παροχή βοήθειας από εκπαιδευτικούς ηγέτες στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ομαλή ένταξη τους. Το τελευταίο αυτό πρόγραμμα είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία τμήματος προπτυχιακής φοίτησης στο Πανεπιστήμιο του Οχάϊο, σχετικό με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα στην Αγγλία, η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας, είναι σχετικά καινούρια και έχει αναπτυχθεί βιβλιογραφικά από ερευνητές όπως οι Harris και Muijs (2003), Frost και Durant (2003), Day και Harris (2003). Αρχικά, η βιβλιογραφία, αναφερόταν μόνο στα θετικά αποτελέσματα που έχει η άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας για τους μαθητές και το σχολείο και δεν γινόταν καμία αναφορά στο πώς μπορούσε να εφαρμοστεί στην πράξη, λαμβάνοντας υπόψη τις δομές του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το 2003, πραγματοποιήθηκε έρευνα του Γενικού Συμβουλίου Εκπαιδευτικών της Αγγλίας (GTCE), σε συνεργασία με το Σωματείο των Δασκάλων (NUT), αναφορικά με το βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία, θεωρούμενη ως μία μορφή συλλογικής ηγεσίας και αμοιβαίας συνεργασίας, μπορεί να εφαρμοστεί στα αγγλικά σχολεία (Muijs & Harris, 2006). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έννοια της άσκησης σχολικής ηγεσίας ήταν άγνωστη για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, την αντιλαμβάνονταν ως μία μορφή αμοιβαίας συνεργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και την εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία. Το πιο σημαντικό όμως εύρημα αφορούσε στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η έννοια της άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας συνίσταται στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης μέσα στα σχολεία. Προκειμένου, όμως, να δημιουργηθούν κοινότητες μάθησης, απαιτείται η εφαρμογή μίας συλλογικής μορφής ηγεσίας, η οποία ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 2002).

Έτσι, με πρωτοβουλία του Εθνικού Κολεγίου (National College) δημιουργήθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναλάβουν επίσημες θέσεις ηγεσίας ως επικεφαλές τμήματος (Naylor, Gkolia & Brundrett, 2006).

Έπειτα, το 2008 με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου του Cambridge και εμπνευστή τον ερευνητή David Frost δημιουργήθηκε ένα δίκτυο (Hertsam Network) το οποίο αποτελείται από έμπειρους εκπαιδευτικούς και υποστηρίζει έναν μεγάλο

αριθμό εκπαιδευτικών σε όλη την Αγγλία οι οποίοι έχουν την διάθεση να αναλάβουν ανεπίσημες θέσεις ηγεσίας (Hill, 2010). Το δίκτυο αυτό παρέχει τις απαραίτητες συμβουλές αλλά και τα εργαλεία εκείνα που απαιτούνται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες ώστε να μετασχηματίσουν τόσο τις δικές τους πρακτικές όσο και των συναδέλφων τους.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι, όλοι όσοι εμπλέκονται στη εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αντιληφθεί ότι, προκειμένου τα σχολεία να μπορούν να συμβαδίζουν με τις παγκόσμιες εξελίξεις, τις κοινωνικές αλλαγές και τάσεις, χρειάζονται πολλούς ηγέτες σε όλα τα επίπεδα. Η βιωσιμότητα της ηγεσίας εξαρτάται από πολλούς ηγέτες και η ποιότητα της ηγεσίας πρέπει να επιτυγχάνεται από πολλούς εμπλεκόμενους φορείς (Fullan, 2002).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Μεθοδολογία

Ως μεθοδολογία για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές καθώς οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα αντικείμενα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να τα κατανοήσουν ή να τα ερμηνεύσουν σε σχέση με τη «σημασία» που οι άνθρωποι τους αποδίδουν (Lincoln & Guba, 1985).

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε να αναπτυχθεί είχε τα τυπικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας. Αυτή η επιλογή έγινε λόγω της φύσης του διερευνώμενου θέματος αλλά και του μικρού δείγματος που θα μπορούσαμε να έχουμε στη διάθεσή μας. Επιπλέον, βασικό κριτήριο για την επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης αποτέλεσε και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν συστηματικές έρευνες στη χώρα μας για την έννοια της άσκησης ηγεσίας από εκπαιδευτικούς. Η ποιοτική προσέγγιση δίνει την ευελιξία στον ερευνητή να ανακαλύψει άγνωστες πτυχές ενός θέματος με το οποίο δεν υπάρχει αρκετή προηγούμενη γνώση.

Η έρευνα είχε τόσο διερευνητικό όσο και επεξηγηματικό χαρακτήρα. Αναφερόταν κυρίως στα «τι» και τα «πώς», προσπαθώντας να ανακαλύψει φαινόμενα και σχέσεις μεταξύ τους, αιτίες, παράγοντες που επηρεάζουν, αντιδράσεις των ανθρώπων καθώς, επίσης, και αποτελέσματα από τις δράσεις των ανθρώπων (Silverman, 2000). Πιο συγκεκριμένα η μελέτη αποσκοπούσε, από τη μια μεριά, να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι εστί "ηγεσία", το πώς αντιλαμβάνονται την άσκηση ηγεσίας από τους ίδιους και στο πώς εν τέλει την εφαρμόζουν στο σχολείο τους. Από την άλλη μεριά, η μελέτη αποσκοπούσε να προσδιορίσει τις αιτίες για τις οποίες μπορεί οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ή όχι ηγετικούς ρόλους στο σχολείο τους.

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, ενώ για την επεξεργασία χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, την οποία θεωρήσαμε και ως καταλληλότερη, διότι σκοπός της είναι να πάρει ένα λεκτικό μη ποσοτικό αποδεικτικό στοιχείο και να το μετασχηματίσει σε ποσοτικά δεδομένα (Cohen & Manion, 1994). Εκτός, δηλαδή,

από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου υπολογίστηκαν οι συχνότητες εμφάνισης των επαναλαμβανόμενων θεμάτων στο υπό ανάλυση υλικό, χωρίς όμως να δοθεί σε αυτές το κύριο βάρος για την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων. Θεωρείται λοιπόν, η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου ως η προσφορότερη μέθοδος για τη συστηματική επεξεργασία (ποσοτική και ποιοτική) γραπτών κειμένων (Gall et al., 1996).

4.2 Επιλογή δείγματος

Το δείγμα των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκε δεν είναι αντιπροσωπευτικό όλου του Ελληνικού πληθυσμού. Είναι αριθμητικά μικρό δείγμα και έχει επιλεγεί από μία μόνο περιοχή της χώρας, το Νομό Κοζάνης. Συγκεκριμένα, από τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης επιλέχθηκαν δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί από επτά (7) δημόσια Δημοτικά σχολεία. Από κάθε σχολείο συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί.

Ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτελεί ένα συνδυασμό σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling) και δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling) (Cohen et al., 2007). Στη σκόπιμη δειγματοληψία, ο ερευνητής σκοπίμως επιλέγει το δείγμα, και όχι τυχαία, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια (Μαντζούκας, 2007). Στη συγκεκριμένη έρευνα τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

α) Το φύλο. Επιδίωξη μας ήταν να επιλέξουμε εκπαιδευτικούς που αντιπροσωπεύουν και τα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 10 γυναίκες και 4 άνδρες,

β) Η διαφορετική ηλικία καθώς υπήρχαν τόσο νεαρά ενήλικα άτομα όσο και άτομα μέσης ηλικίας,

γ) Η επιστημονική ειδίκευση. Επιδίωξη μας ήταν να επιλέξουμε αποφοίτους Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και όχι ειδικότητες,

δ) Το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Επιλέξαμε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν τόσο σε ολιγοθέσια όσο και σε πολυθέσια σχολεία, καθώς επίσης, και σε σχολεία τα οποία αντιπροσωπεύουν διαφορετικές περιοχές (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές),

ε) Ο χρόνος υπηρετήσης στο συγκεκριμένο σχολείο, θέτοντας τον περιορισμό να είναι ίσος ή μεγαλύτερος των 3 χρόνων, ώστε να μπορούν να έχουν μια εικόνα του σχολικού κλίματος.

Ταυτόχρονα, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που εντάχθηκαν στο δείγμα ήταν εκείνοι που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και ήταν, από αυτή την άποψη, περισσότερο προσβάσιμοι (δείγμα ευκολίας).

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Ως τεχνική συλλογής των δεδομένων επελέγη η μέθοδος της συνέντευξης και ειδικότερα της ημιδομημένης μορφής της. Η συνέντευξη αυτής της μορφής στηρίζεται σε κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις που έχει καθορίσει από πριν ο ερευνητής με τις οποίες προσπαθεί να κατευθύνει τη συζήτηση με τον ερωτώμενο (Κυριαζή, 2004). Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της συνέντευξης είναι ότι οι ερωτήσεις δεν έχουν αυστηρά προκαθορισμένη σειρά και δεν τίθενται όλες με τον ίδιο τρόπο. Καθορίστηκαν δηλαδή από πριν τα βασικά ερωτήματα της συζήτησης και στη συνέχεια προσαρμόστηκαν αναλόγως με την πορεία της συζήτησης και με βάση τη δυνατότητα του ερωτώμενου να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει. Ειδικότερα, στο φύλλο της συνέντευξης συμπεριλήφθηκαν τριαντά εφτά ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διευκολύνουν ή να καθοδηγήσουν τη συζήτηση όταν αυτό ήταν αναγκαίο.

Επιλέχθηκε αυτό το εργαλείο γιατί σε μια προφορική συνέντευξη δίνεται η ευκαιρία στον συμμετέχοντα στην έρευνα να αναπτύξει τις απόψεις του και να περιγράψει αναλυτικά το φαινόμενο προς διερεύνηση. Το ημιδομημένο φύλλο συνέντευξης (Silverman, 2000) χρησιμοποιείται συχνά στην ανοιχτή συζήτηση και παρέχει μια ασφάλεια στον ερευνητή καθώς εξασφαλίζει την κάλυψη των ίδιων ερωτήσεων με όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ταυτόχρονα, όμως, αφήνει περιθώρια να συζητηθούν θέματα που κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά θεωρεί σημαντικά και τα οποία δεν είχαν αρχικά προσδιοριστεί από τον ερευνητή, καθώς επίσης, δίνει τη δυνατότητα στον συνεντευξιαζόμενο να παρέχει περαιτέρω πληροφορίες και διευκρινήσεις σε κάθε επιμέρους θέμα τις οποίες θεωρεί σημαντικές.

Οι βασικοί θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους οργανώθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και αφορούσαν: α) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια

της σχολικής ηγεσίας, β) τις εμπειρίες τους από τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία στο σχολείο όπου εργάζονται, γ) την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, δ) τις εργασιακές τους σχέσεις, ε) τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη δυνατότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς, στ) την αναγνώριση και κατανόηση της άσκησης ανεπίσημης ηγεσίας από εκπαιδευτικούς, ζ) τις απόψεις τους για τους παράγοντες που είτε ευνοούν είτε δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια, αναφέρεται ο τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις κατά τη διάρκεια των οποίων οριστικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις και εντοπίστηκαν τυχόν αδυναμίες και ελλείψεις. Επιπροσθέτως, εκτιμήθηκε ο απαιτούμενος χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων και έγινε η απαραίτητη εξοικείωση με τα μέσα ηχογράφησης.

Στη συνέχεια ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων με σκοπό: α) την ενημέρωση τους για το θέμα της έρευνας, β) τη συγκατάθεση τους για την υλοποίηση των συνεντεύξεων, γ) τη συνδρομή τους για την επιλογή του τελικού δείγματος βάσει των κριτηρίων. Τελικά συμμετείχαν όσοι εκπαιδευτικοί ειδοποιήθηκαν από τον Διευθυντή αφού πρώτα έδωσαν την προφορική τους συγκατάθεση. Μετά την τελική επιλογή κανονίστηκαν συγκεκριμένες συναντήσεις με τον κάθε εκπαιδευτικό χωριστά, μέσα στο χώρο του σχολείου προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις.

Στη φάση αυτή δόθηκε στους εκπαιδευτικούς προσκλητήριο γράμμα το οποίο είχε ως σκοπό να προλάβει κάποια ερωτήματα τους όπως για παράδειγμα (τι θέμα έχει η έρευνα; για ποιο σκοπό γίνεται;), αλλά και να τους κάνει να νιώσουν ασφάλεια, άνεση και να τους ενημερώσει για την ασφάλεια των προσωπικών τους δεδομένων.

Το προσκλητήριο γράμμα περιελάμβανε τα εξής :

- α) το θέμα και τον σκοπό της έρευνας.
- β) την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.
- γ) ενημέρωση των συνεντευξιζόμενων ότι αυτή η έρευνα γίνεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ως μεταπτυχιακή διατριβή.
- δ) ενημέρωση τους για την ταυτότητα και το ρόλο της ερευνήτριας.
- ε) ενημέρωση των ερωτώμενων ότι μπορούν να αποκτήσουν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, όταν αυτή ολοκληρωθεί, εφόσον το επιθυμούν.

στ) ενημέρωση ότι η συνέντευξη μαγνητοφωνείται.

Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις οι οποίες, όπως έχει προαναφερθεί, καθοδηγούνταν από ημιδομημένο φύλλο που περιελάμβανε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, δηλαδή μη δομημένης απάντησης, ώστε να δίνουν την ευκαιρία στον ερωτώμενο να απαντήσει με όποιο τρόπο θέλει αυτός και να αναπτύξει τις ιδέες του. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης διαμορφώθηκαν με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Το φύλλο συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε καθώς επίσης και το προσκλητήριο γράμμα βρίσκονται στο παράρτημα αυτής της εργασίας.

Ο χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε συνέντευξη ήταν 40-45 λεπτά ενώ οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, σε χώρο δηλαδή που ήταν οικείος για τους ερωτώμενους, σύμφωνα με την επισημάνση του Atkinson (1998). Αυτό δίνει στους συνεντευξιαζόμενους ένα αίσθημα ασφάλειας και άνεσης και μπορούν να δώσουν πιο ειλικρινείς απαντήσεις.

4.4 Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων ή την ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αρχικά τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Κατόπιν, αξιοποιήθηκαν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, μετά από σχετική άδεια των συμμετεχόντων σε αυτές. Μετά τη συλλογή των στοιχείων και την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τα δεδομένα σε κάθε ερώτηση αναλύθηκαν ακολουθώντας τις αρχές της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 2007).

Η ανάλυση περιεχομένου, η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει καθιερωθεί ως μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου. Ένας εύστοχος ορισμός της ανάλυσης περιεχομένου αποδόθηκε από τον Berelson: «η ανάλυση περιεχομένου είναι μία ερευνητική μέθοδος για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωτικού περιεχομένου της επικοινωνίας, επιδιώκοντας

τελικά την ερμηνεία του» (όπ. αναφ. στο Βάμβουκας, 2007, σ. 264). Οι έρευνες που εφαρμόζουν την ερευνητική μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου «συνήθως επικεντρώνονται στα βασικά θέματα που καλύπτει το κείμενο, στη συγκριτική τους σημασία, καθώς και σε άλλα στοιχεία του περιεχομένου, τα οποία επιτρέπουν στον ερευνητή να περιγράψει το μήνυμα σε σχέση με τις κατηγορίες που τον ενδιαφέρουν» (Κυριαζή, 2004, σ.284).

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου χρησιμοποιείται με δύο μορφές. Την ποσοτική, κατά την οποία η παρουσίαση των δεδομένων γίνεται με αριθμούς και οι ερευνητικές διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα στηρίζονται στην συχνότητα με την οποία εμφανίζονται τα διάφορα νοήματα, τα οποία απαντούν στο αναλυόμενο υλικό (Βάμβουκας, 2007). Την ποιοτική, η οποία βασίζεται στην παρουσία ή απουσία ενός χαρακτηριστικού, και «εκείνο που έχει σημασία είναι το καινούριο, το ενδιαφέρον και η αξία που παρουσιάζει η ενότητα ανάλυσης σε σχέση με το σκοπό της έρευνας, ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισης του» (όπ.π., σ.273). Σύμφωνα με τον Holsti (1969), οι δύο αυτές μορφές μεθόδου αλληλοτροφοδοτούνται και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει ο ερευνητής με τη μία γίνονται βάση για περαιτέρω έρευνα μέσω της άλλης.

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιήσουμε κατά κύριο λόγο την ποιοτική ανάλυση, καθώς, μας ενδιαφέρουν, κυρίως, τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται με το σκοπό της έρευνας και τα οποία θα μας οδηγήσουν, με βάση και το θεωρητικό πλαίσιο, σε απαντήσεις των ερωτημάτων που έχουμε θέση, σε κατανόηση και ερμηνεία. Ταυτόχρονα όμως θα χρησιμοποιήσουμε και την ποσοτική ανάλυση, αναφερόμενοι στη συχνότητα εμφάνισης κάποιων νοημάτων.

Ως ενότητα ανάλυσης επιλέχθηκε η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, η οποία εστιάζει σε έννοιες, σε νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται σχετικά με ένα αντικείμενο μελέτης. Με αυτό τον τρόπο συγκεντρώνονται πληροφορίες για το υπό εξέταση αντικείμενο και συγκεκριμένα για το πώς βιώνεται ή γίνεται αντιληπτό από τα άτομα, για τις γνώμες και πεποιθήσεις που διατυπώνονται καθώς και για τις ερμηνείες που παρέχονται (Βάμβουκας, 2007).

Ο κύριος κορμός της ανάλυσης περιεχομένου περιλαμβάνει τη μέθοδο της κατηγοριοποίησης. Ως κατηγορία νοείται «μία ομάδα πραγμάτων, αντικειμένων, καταστάσεων που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων» (όπ.π. σ.273). Οι κατηγορίες που τελικά προκύπτουν, κατά την ανάλυση περιεχομένου, καθορίζονται από τον ερευνητικό σκοπό της εργασίας καθώς και από

το γενικότερο θεωρητικό της πλαίσιο (όπ.π.). Το σύστημα της κατηγοριοποίησης, προκειμένου να είναι έγκυρο, πρέπει να βασίζεται σε τέσσερις κανόνες: α) της αντικειμενικότητας, ώστε και διαφορετικοί αναλυτές, αν τις εφαρμόσουν στο ίδιο περιεχόμενο, να εξασφαλίσουν τα ίδια αποτελέσματα, β) της εξαντλητικότητας, που υποδηλώνει ότι όλες οι ενότητες ανάλυσης πρέπει να εντάσσονται σε κάποια κατηγορία, γ) της καταλληλότητας, ώστε οι κατηγορίες πρέπει να ταιριάζουν στο βασικό σκοπό της έρευνας, και δ) του αμοιβαίου αποκλεισμού, ώστε κάθε ενότητα ανάλυσης να μη μπορεί να εντάσσεται συγχρόνως σε δύο κατηγορίες (όπ.π.).

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει αναλυτικά τα εξής βήματα:

1. Κατασκευάζω κατηγορίες με βάση τη θεωρία και στη συνέχεια τις εμπλουτίζω/αναθεωρώ με βάση τα δεδομένα που συνέλεξα από τις συνεντεύξεις.
2. Δίνω ένα πλήρη ορισμό σε κάθε κατηγορία ώστε να είναι ξεκάθαρο ποιες πληροφορίες θα μπουν σε ποια κατηγορία.
3. Χρησιμοποιώ τους ορισμούς που έδωσα σαν οδηγό για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων μου και για συσχετισμούς με τη θεωρία.
4. Προσπαθώ να φτιάξω κι άλλες κατηγορίες βασιζόμενες στις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες, δηλαδή για παράδειγμα δημιουργώ την αντίθετη κατηγορία από μια άλλη ή την πιο εξειδικευμένη ή την πιο γενική.
5. Καταγράφω τη συχνότητα αναφορών των ενοτήτων ανάλυσης σε κάθε κατηγορία/υποκατηγορία.
6. Ψάχνω πώς σχετίζονται οι κατηγορίες.
7. Προσδιορίζω τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συσχετίζονται οι κατηγορίες μου.

8. Όπου ταιριάζει κάνω συσχετισμούς των κατηγοριοποιημένων δεδομένων μου με θεωρίες από τη βιβλιογραφία.

9. Καταγραφή των αποτελεσμάτων.

Τελικά καταγράφω τα αποτελέσματα και συγγράφω την ερευνητική έκθεση.

Με βάση τα ανωτέρω προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες και υποκατηγορίες:

- **1^η κατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία.**

1^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της σχολικής ηγεσίας

2^η υποκατηγορία: Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία στο σχολείο όπου εργάζονται

3^η υποκατηγορία: Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο όπου εργάζονται

- **2^η κατηγορία: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία.**

- **3^η κατηγορία: Εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών.**

- **4^η κατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς.**

1^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της "εκπαιδευτικής ηγεσίας" (teacher leadership)

2^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς

3^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους που πιστεύουν ότι αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία

- **5^η κατηγορία: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί ηγεσία.**

- **6^η κατηγορία:** Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς

1^η υποκατηγορία: Παράγοντες που ευνοούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς

2^η υποκατηγορία: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς

4.5 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Οι κυριότερες δυσκολίες παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία υλοποίησης και ολοκλήρωσης της παρούσας έρευνας. Αρχικά, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους περιορισμούς. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνταν είτε την ώρα που είχαν κενό οι εκπαιδευτικοί είτε στο τέλος του ωραρίου διδασκαλίας με αποτέλεσμα να υπάρχει κούραση από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις χρειάστηκε να αναβληθούν λόγω υποχρεώσεων των συνεντευξιζόμενων.

Επίσης, αρκετά κοπιαστική και χρονοβόρα υπήρξε και η διαδικασία απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων καθώς και η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν επιδέχονται γενίκευση στον πληθυσμό, καθώς το δείγμα των 14 ατόμων είναι αριθμητικά μικρό και προέρχεται από ένα μόνο Νομό της χώρας, το Νομό Κοζάνης και σίγουρα δε μπορεί να θεωρηθεί πανελλαδική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα που παρουσιάζουμε στην εργασία αυτή προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα των συνεντεύξεων. Η παρουσίαση των ευρημάτων χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά δίνεται το προφίλ των συμμετεχόντων, στην έρευνα, εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι έξι βασικές κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων. Κάθε βασική κατηγορία ανάλυσης ξεδιπλώνεται μέσα από τις υποκατηγορίες της, με βάση τις οποίες παρουσιάζονται τα δεδομένα. Παράλληλα με το σχολιασμό και την ανάλυση που απαιτείται, θα παρατίθενται και αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Σε κάθε αναφορά των δεδομένων της συνέντευξης θα αναγράφεται η συντομογραφία: Α_ε (Άνδρας εκπαιδευτικός) ή Γ_ε (Γυναίκα εκπαιδευτικός). Κατόπιν θα ακολουθεί ο αύξων αριθμός συνέντευξης, από το 1 έως και το 14.

5.1 Προφίλ των συμμετεχόντων

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου βοήθησε στη συλλογή των στοιχείων εκείνων, που συνθέτουν το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με την ηλικία, τις σπουδές, την επαγγελματική εμπειρία καθώς και τη θέση τους στην υπηρεσία και τη σχολική μονάδα που υπηρετούν (πίνακας 5.1). Από την επεξεργασία των στοιχείων προκύπτει ότι:

1. Το 71,4% του δείγματος είναι γυναίκες και το 28,6% είναι άνδρες. Από τους συμμετέχοντες, δηλαδή, οι 10 ήταν γυναίκες και οι 4 άνδρες.
2. Το 28,6% του δείγματος (4 εκπαιδευτικοί) έχουν ηλικία έως 35 ετών, το 42,9% (6 εκπαιδευτικοί) από 36 έως 45, το 14,3% (2 εκπαιδευτικοί) από 46 έως 55 και το 14,3% (2 εκπαιδευτικοί) από 56 ετών και πάνω. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βρίσκονται σε μία ηλικία με προοπτική και δυναμική για να προσφέρουν στην εκπαίδευση.

3. Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές μόλις το 14,3% (2 από τους 14) διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ κανείς εκ των ερωτηθέντων δε διαθέτει δεύτερο πτυχίο ή διδακτορικό.
4. Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, το 50%, δηλαδή 7 από τους 14 εκπαιδευτικούς έχει μέχρι 10 χρόνια υπηρεσίας, το 21,4% (3 εκπαιδευτικοί) διαθέτουν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, ενώ το υπόλοιπο 28,6% (4 εκπαιδευτικοί) έχουν προϋπηρεσία από 21 έτη και πάνω.
5. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετούν σήμερα, το 71,4% (10 εκπαιδευτικοί) έχουν από 3 μέχρι 10 χρόνια υπηρεσίας, το 14,3% (2 εκπαιδευτικοί) από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας και το υπόλοιπο 14,3% (2 εκπαιδευτικοί) από 21 έτη και πάνω.
6. Από το σύνολο του δείγματος μόλις το 21,4% (3 από τους 14) έχει υπηρετήσει σε θέση Υποδιευθυντή ενώ κανείς εκ των συμμετεχόντων δεν έχει υπηρετήσει σε θέση Διευθυντή.
7. Μόνο ο ένας εξ αυτών έχει αποσπαστεί σε Διεύθυνση εκπαίδευσης κατά το παρελθόν.
8. Κανένας εκ των ερωτηθέντων δεν έχει λάβει απόσπαση σε σχολεία του εξωτερικού.
9. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν έχει λάβει επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και ηγεσίας.

Πίνακας 5.1: Προφίλ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κοζάνης

	Κατηγορίες	Αριθμός Ατόμων
Φύλο	Γυναίκες	10 (71,4%)
	Άντρες	4 (28,6%)
	Σύνολο	14

Ηλικία	29-35	4 (28,6%)
	36-45	6 (42,9%)
	46-55	2 (14,3%)
	56-άνω	2 (14,3%)
	Σύνολο	14
Πρόσθετες Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	0
	Μεταπτυχιακό	2 (14,3%)
	Διδακτορικό	0
	Σύνολο	14
Χρόνια υπηρεσίας	3-10	7 (50%)
	11-20	3 (21,4%)
	>20	4 (28,6%)
	Σύνολο	14
Έτη υπηρεσίας στη μονάδα που υπηρετούν σήμερα	3-10	10 (71,4%)
	11-20	2 (14,3%)
	>20	2 (14,3%)
	Σύνολο	14
Θέση Υποδιευθυντή	Ναί	3 (21,4%)
	Όχι	11 (78,6%)
	Σύνολο	14

5.2 1^η κατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία.

Σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της σχολικής ηγεσίας και να καταγράψουμε τις εμπειρίες τους από τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία στο σχολείο όπου εργάζονται καθώς επίσης, και τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις.

5.2.1. 1^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της σχολικής ηγεσίας.

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της σχολικής ηγεσίας. Σκοπός μας ήταν να διερευνήσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον όρο "σχολική ηγεσία" καθώς επίσης και να σημειώσουμε εάν υπάρχει κοινή αντίληψη για την έννοια αυτή. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι γνωρίζει τον όρο αυτό ενώ αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχολική ηγεσία οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ταυτίζουν την έννοια της σχολικής ηγεσίας με το ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής μέσα στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 5.2. Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "σχολική ηγεσία".

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ (N=17)
Αναφορά σε διαδικασίες γραφειοκρατικής οργάνωσης και διαχείρισης λειτουργικών θεμάτων του σχολικού οργανισμού από το Διευθυντή	9 (52,9%)
Αναφορά στα βασικά όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας (Διευθυντή, Υποδιευθυντή, σύλλογο διδασκόντων)	7 (41,2%)
Αναφορά σε άλλες διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας	1 (5,9%)

Στη σχετική ερώτηση για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "σχολική ηγεσία" οι εννέα από τους δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς περιόρισαν την εννοιολογική οριοθέτηση στη διάσταση του ρόλου του Διευθυντή και κυρίως στους διαχειριστικούς ρόλους που αναλαμβάνει στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Ειδικότερα κάποιοι από αυτούς δήλωσαν:

«Αντιλαμβάνομαι τη σχολική ηγεσία ως τον ρόλο που έχει κυρίως ο Διευθυντής, σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, την επιβολή της τάξης στους μαθητές καθώς και στο σύλλογο διδασκόντων» Γ_{ε14}

«Ο ρόλος του Διευθυντή. Με τα σημερινά δεδομένα ηγεσία ασκεί ο Διευθυντής»

Γ_{ε2}

«Αυτό που μου έρχεται στο μυαλό είναι ο Διευθυντής και συγκεκριμένα ο ρόλος που αυτός διαδραματίζει στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου» Γ_{ε7}

Σε επτά ακόμη αναφορές ο όρος "σχολική ηγεσία" συνδέθηκε με τα βασικά όργανα διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας που είναι ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής αλλά και ο σύλλογος διδασκόντων. Συγκεκριμένα κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι η ηγεσία ασκείται στα σχολεία κυρίως από τον Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή εφόσον είναι μεγάλο το σχολείο και υπάρχει ενώ κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι όταν ο σύλλογος είναι ενεργός ασκεί κάποια μορφή ηγεσίας σε συνεργασία πάντοτε με τον Διευθυντή του σχολείου.

«Εννοούμε το Διευθυντή του σχολείου, τον Υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων» Γ_{ε4}

«Κατά κύριο λόγο ο Διευθυντής με τον Υποδιευθυντή του σχολείου» Α_{ε11}

«Όταν ο σύλλογος είναι ενεργός και δραστήριος, θεωρώ ότι μπορεί να κάνει πολλά πράγματα σε συνεργασία με τον Διευθυντή σε θέματα λειτουργίας του σχολείου » Γ_{ε6}

«Η εξουσία στη σχολική μονάδα αλλά και η διοικητική δουλειά» Α_{ε8}

Τέλος, ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκε σε διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας όπως είναι η έμπνευση, η παρακίνηση και η διαμόρφωση οράματος. Χαρακτηριστικά μς ανέφερε ότι:

«Ο τρόπος διοίκησης ενός σχολείου, να έχει κάποιος τα ηνία μιας σχολικής μονάδας, να κατευθύνει τους υφισταμένους του και να ηγείται όλων των εκδηλώσεων και των προγραμμάτων» Γ_{ε13}

5.2.2 2^η υποκατηγορία: *Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία στο σχολείο όπου εργάζονται.*

Σε ερώτηση σχετική με το ποιοί θα λέγατε ότι ασκούν ηγεσία στο σχολείο σας, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (δώδεκα από τους δεκατέσσερις) απάντησε «ο Διευθυντής». Οι απαντήσεις τους θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ένα βαθμό αναμενόμενες, λαμβάνοντας υπόψη τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπου όλες οι διοικητικές αρμοδιότητες συγκεντρώνονται στο πρόσωπο του διευθυντή. Οι απαντήσεις τους παρατίθενται παρακάτω:

«Ο διευθυντής, τα κάνει όλα μόνος του» Γ_{ε13}

«Μόνο ο διευθυντής» Γ_{ε14}

Δύο εκπαιδευτικοί, ωστόσο, απάντησαν ότι η ηγεσία στη σχολική μονάδα όπου και υπηρετούν ασκείται από κοινού με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι:

«Στο δικό μας σχολείο επικρατεί ένα δημοκρατικότατο πνεύμα. Συνεργασία εξαιρετική. Όσον αφορά το Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς είμαστε μία ομάδα, δηλαδή, για εμάς ο Διευθυντής είναι αυτός που θα έχει την ευθύνη κάποιων πραγμάτων διοικητικής και πρακτικής φύσης αλλά από εκεί και πέρα τα πάντα παίρνονται με αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων. » Γ_{ε1}

«Ο διευθυντής μαζί με το σύλλογο. Συλλογική δουλειά, μοιράζονται οι αρμοδιότητες» Γ_{ε6}

Ενώ σε ερώτηση αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο ασκείται αυτή η ηγεσία το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε *«δημοκρατικά»*. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Με δημοκρατικό τρόπο και πνεύμα συνεργασίας» Γ_{ε3}

«Δημοκρατικότατα. Γίνεται συλλογική δουλειά» Α_{ε12}

5.2.3 3^η υποκατηγορία: *Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο όπου εργάζονται.*

Όσον αφορά σε ερώτηση σχετική με τον τρόπο λήψης των αποφάσεων και τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων, το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση την *«αρχή της πλειοψηφίας»*. Ακολούθως παρατίθενται οι εμπειρίες κάποιων από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα:

«Συγκαλείται τακτικά ο σύλλογος. Ακολουθούμε την αρχή της πλειοψηφίας ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ελεύθερα την άποψη τους. Κάποιες φορές διαφωνούμε αλλά και σε αυτή την περίπτωση δε προσπαθεί να πείσει ο ένας τον άλλο, απλά κάνουμε αυτό που οι περισσότεροι ψηφίζουν» Γ_{ε1}

«Ο διευθυντής φέρνει όλα τα θέματα προς συζήτηση. Συμμετέχουν όλοι στον προγραμματισμό του σχολείου και οι αποφάσεις λαμβάνονται καθαρά με ψηφοφορία» Γ_{ε7}

«Συγκαλείται τακτικά και για διοικητικά θέματα, ανάθεση εργασιών, ακόμη και για προβλήματα που αντιμετωπίζει ο καθένας μας. Υπάρχει σύμπνοια » Α_{ε8}

«Συγκαλείται τακτικά τόσο για θέματα που αφορούν την οργάνωση του σχολείου όσο και για προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Λένε όλοι άφοβα την άποψη τους ενώ η τελική απόφαση παίρνεται με ψηφοφορία.» Γ_{ε10}

5.3 2^η κατηγορία: Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία.

Η συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρεται στην ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας από την εργασία τους στο σχολείο αλλά και από ποιο πεδίο αντλούν τη μεγαλύτερη πηγή ικανοποίησης. Παράλληλα, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε και εάν υπάρχει κάτι που τους απογοητεύει στη δουλειά τους.

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ικανοποιούνται απόλυτα από την εργασία τους στο σχολείο όπως επίσης, ότι λαμβάνουν τη μεγαλύτερη πηγή ικανοποίησης από τους μαθητές. Χαρακτηριστικά μας ανέφεραν ότι:

«Πάρα πολύ. Η άμεση επαφή με τα παιδιά, μαθαίνω από τα παιδιά» Γ_{ε1}

«Πάρα πολύ. Όταν βλέπω ότι αυτά που λέω πιάνουν τόπο στους μαθητές και από άποψη γνώσεων και από θέμα χαρακτήρα » Γ_{ε3}

«Βεβαίως. Τα παιδιά, από αυτά ανανεώνεσαι» Γ_{ε4}

«Η αναγνώριση της προσφοράς μου από τους μαθητές» Α_{ε8}

«Ναι. Το γεγονός ότι έχεις να κάνεις με παιδιά, δένεσαι μαζί τους και τα βλέπεις να εξελίσσονται» Γ_{ε9}

Στη συνέχεια ερωτήθηκαν για το εάν υπάρχει κάτι που τους απογοητεύει στη δουλειά τους. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες (δέκα από τους δεκατέσσερις) απάντησαν ότι το περιβάλλον εργασίας και ειδικότερα οι κτιριακές εγκαταστάσεις είναι αυτό που τους δυσαρεστεί περισσότερο:

«Αυτό που με δυσαρεστεί περισσότερο είναι οι κτιριακές εγκαταστάσεις» Γ_{ε6}

«Οι εγκαταστάσεις καθώς δεν υπάρχει αίθουσα εκδηλώσεων και γυμναστήριο»

Γ_{ε13}

Επιπλέον, δύο αναφορές αφορούσαν το θέμα της μισθοδοσίας ως πηγή δυσαρέσκειας:

«Με τις παρούσες συνθήκες το μισθολογικό» Γ_{ε10}

«Το θέμα της μισθοδοσίας, το πώς σε αντιμετωπίζει το κράτος σε σχέση με αυτό που προσφέρεις» Γ_{ε14}

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι υπήρξαν και δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν υπάρχει κάτι που να τους δυσαρεστεί στην ενασχόληση τους με το επάγγελμα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες απαντήσεις:

«Απολύτως τίποτα. Νομίζω ότι δε θα μπορούσα να κάνω τίποτε άλλο» Γ_{ε1}

«Δεν υπάρχει κάτι που να με δυσαρεστεί. Θα έλεγα μικρά πράγματα, ασήμαντα»

Γ_{ε4}

5.4 3^η κατηγορία: Εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

Σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος μας με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους όπως επίσης, και με το Διευθυντή του σχολείου όπου υπηρετούν. Σε ότι αφορά τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διατηρούν πολύ καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Χαρακτηριστικά μας ανέφεραν ότι:

«Εξαιρετική συνεργασία με όλους. Είμαστε μία ομάδα» Γ_{ε1}

«Φιλικές. Συνεργατικές» Γ_{ε10}

«Άριστες. Απόλυτο πνεύμα συνεργασίας» Α_{ε11}

Αναφορικά με τους μαθητές, και οι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί μας δήλωσαν ότι διατηρούν άριστες σχέσεις με τους μαθητές τους. Ειδικότερα μας ανέφεραν ότι:

«Εξαιρετικές» Γ_{ε9}

«Άριστες» Α_{ε12}

«Σχέση λατρείας» Γ_{ε14}

Επιπλέον, όσον αφορά τους γονείς των μαθητών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος μας δήλωσε ότι διατηρεί πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς καθώς φροντίζουν να βρίσκονται σε άμεση επαφή μαζί τους και να τους ενημερώνουν διαρκώς. Παραθέτουμε κάποιες από τις απαντήσεις τους;

«Πολύ καλές. Απαιτείται καλή συνεργασία με λεπτούς χειρισμούς» Γ_{ε1}

«Καλές. Φροντίζω να τους ενημερώνω διαρκώς» Γ_{ε2}

«Πολύ καλές με τους γονείς, προσωπική επικοινωνία, τους ενημερώνω συνεχώς» Γ_{ε14}

Τέλος, αναφορικά με το Διευθυντή του σχολείου οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους μας ανέφεραν ότι διατηρούν εξίσου καλές σχέσεις, κυρίως συνεργατικές. Χαρακτηριστικά μας δήλωσαν ότι:

«Πολύ καλή. Συνεργαζόμαστε» Γ_{ε3}

«Ομαλές. Αρκετά συνεργατικές» Α_{ε5}

«Συνεργατικές» Γ_{ε13}

5.5 4^η κατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς.

Σκοπός είναι να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της άσκησης "εκπαιδευτικής ηγεσίας". Επιπλέον, θέλαμε να διερευνήσουμε κατα πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στη σχολική μονάδα καθώς επίσης και να μας αναφέρουν εάν υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί στα σχολεία όπου υπηρετούν, οι οποίοι θεωρούν ότι ασκούν ανεπίσημη ηγεσία. Τέλος, θελήσαμε να διερευνήσουμε τι είδους ρόλους πιστεύουν ότι αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί ηγεσία.

5.5.1 1^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της "εκπαιδευτικής ηγεσίας" (teacher leadership).

Απαντώντας στην ανωτέρω ερώτηση, όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την απορία τους για το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους παρουσία του Διευθυντή. Ωστόσο, στην προσπάθεια τους να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την έννοια της άσκησης ηγεσίας

από εκπαιδευτικούς προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες οι οποίες και καταγράφονται στον πίνακα 5.3:

Πίνακας 5.3 Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου "εκπαιδευτική ηγεσία".

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ (N=19)
Ανάληψη προαιρετικών δραστηριοτήτων με τους μαθητές	8 (42,1%)
Ηγεσία των μαθητών εντός τάξης	6 (31,6%)
Καταμερισμός αρμοδιοτήτων	3 (15,8%)
Σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία	2 (10,6%)

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (οκτώ από τους δεκατέσσερις) αντιλαμβάνεται την έννοια της άσκησης ηγεσίας από εκπαιδευτικούς ως την ανάληψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών κάποιων σχολικών δραστηριοτήτων σε συνεργασία με τους μαθητές. Ειδικότερα, κάποιοι από αυτούς δήλωσαν:

«Ως ηγεσία αντιλαμβάνομαι την οργάνωση προγραμμάτων με τα παιδιά» Γ_{ε6}

«Φαντάζομαι εννοεί να κάνουμε κάποιες εκδηλώσεις με τους μαθητές για την προβολή του σχολείου, π.χ. περιβαλλοντικά θέματα, αγωγή υγείας» Γ_{ε7}

«Να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβουλίες σχετικά με τις καλλιτεχνικές ανησυχίες των μαθητών, για παράδειγμα θα μπορούσε κάποια ομάδα εκπαιδευτικών να ασχοληθεί με τα καλλιτεχνικά, άλλοι με τα αθλητικά» Α_{ε8}

Σε έξι αναφορές οι εκπαιδευτικοί συσχέτισαν την έννοια της "εκπαιδευτικής ηγεσίας" με την ηγεσία που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους εντός τάξης σε θέματα που αφορούν κυρίως την οργάνωση της διδακτέας ύλης. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι:

«Η θέση του δασκάλου εξ ορισμού τον κάνει να έχει έναν ηγετικό ρόλο καθώς οργανώνει μόνος του την τάξη του» Γ_{ε1}

«Ο κάθε εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του είναι ένας ηγέτης, ασκεί ηγεσία στην τάξη σου, είσαι ένας ηγέτης για τα παιδιά» Α_{ε5}

«Μέσα στην τάξη σου ο βασικός ηγέτης είσαι εσύ.» Γ_{ε7}

Επίσης, τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς αφορά τον επιμερισμό της εργασίας και την κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί μόνο με τη συγκατάθεση του Διευθυντή. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι:

«Αυτό θέλει δουλειά. Φαντάζομαι εννοεί τον επιμερισμό της εργασίας. Καλό μου ακούγεται όμως με τι προσόντα θα το κάνει αυτό ο εκπαιδευτικός εκτός τάξης παρουσία του Διευθυντή και σε ποιο κομμάτι. Ίσως με την έννοια να κατευθύνει μία ομάδα συναδέλφων στο κομμάτι των καινοτόμων δράσεων, όχι όμως να ασχολείται με το διοικητικό κομμάτι ή τις διενέξεις ή με την επίλυση προβλημάτων, δύσκολα θα το δέχονταν αυτό και οι άλλοι εκπαιδευτικοί» Γ_{ε13}

«Το μόνο που μπορώ να φανταστώ είναι να μοιράσει ο Διευθυντής κάποιες αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς, ο καθένας δηλαδή, να είναι υπεύθυνος και να αναλαμβάνει κάποιες αρμοδιότητες, κάποιες δουλειές που αφορούν το Διευθυντή» Γ_{ε14}

Τέλος, δυο συμμετέχοντες, με αντίστοιχο αριθμό αναφορών συσχέτισαν τον όρο με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών στη προσπάθεια τους να συνδέσουν το σχολείο με την τοπική κοινωνία. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσπιστία τους για το κατά πόσο είναι εύκολο να συμβεί κάτι τέτοιο. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

«Ίσως κάποιες δραστηριότητες εκτός σχολείου, δηλαδή, στο κομμάτι να συνδέσουμε το σχολείο με την κοινωνία. Αυτό όμως το βλέπω λίγο δύσκολο να συμβαίνει εδώ πέρα» Γ_{ε3}

«Φαντάζομαι να κάνουμε μία ομάδα εκπαιδευτικών προκειμένου να ζητήσουμε την παρέμβαση κάποιου φορέα της πόλης για να μας φτιάξει κάτι που μας λείπει, π.χ. χώρους άθλησης ή προς τη Διεύθυνση για να μας δώσει περισσότερη άνεση να κάνουμε κάποια επιπλέον πράγματα πέρα από το αναλυτικό. Δε νομίζω ότι μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα οι εκπαιδευτικοί» Γ_{ε5}

5.5.2 2^η υποκατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ρωτήθηκαν σχετικά με το κατά πόσο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο τους. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, αν και διάκεινται θετικά ως προς την ανάληψη ηγετικών ρόλων, εκφράζουν και πάλι την απορία τους για το κατά πόσο είναι εφικτό να αναλάβουν πρωτοβουλίες οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι ηγεσία ασκεί κυρίως ο Διευθυντής. Αναλυτικότερα, οι έντεκα από τους δεκατέσσερις δήλωσαν ότι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες από τις απαντήσεις τους:

«Ναι. Υπάρχει αυτή η δυνατότητα, υπάρχει και χώρος να αναπτύξουν οτιδήποτε θετικό έχουν μέσα τους και χρόνος» Γ_{ε1}

«Ναι. Το σύγχρονο σχολείο θεωρώ ότι δίνει πολλές πρωτοβουλίες στον εκπαιδευτικό ενώ παλαιότερα έδινε μόνο στο Διευθυντή» Γ_{ε3}

«Ναι. Πιστεύω ότι είναι καθαρά θέμα διάθεσης από τον εκπαιδευτικό για να αναλάβει κάτι επιπλέον από το μάθημα του» Γ_{ε7}

«Βεβαίως. Όχι όμως με θέματα αυστηρά της διοίκησης από τη στιγμή που υπάρχει ο Διευθυντής» Α_{ε8}

Αντίθετα, τρεις ερωτώμενοι δήλωσαν ότι είναι δύσκολο να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί ηγετικούς ρόλους, λαμβάνοντας υπόψη τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα δήλωσαν ότι:

«Δε νομίζω, από τη στιγμή που υπάρχει ο Διευθυντής ο εκπαιδευτικός δε μπορεί να παρακάμψει τη φυσική ηγεσία» Γ_{ε2}

«Δε νομίζω. Όταν είναι ο Διευθυντής τι ρόλο να αναλάβει ο εκπαιδευτικός; Φαντάζομαι κάτι τέτοιο είναι εφικτό μόνο σε συνεργασία με το Διευθυντή» Γ_{ε13}

«Δύσκολα. Θα έπρεπε να αλλάζουν πολλά πράγματα προκειμένου να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί ηγετικούς ρόλους. Με το υπάρχων σύστημα είναι πολύ δύσκολο. Απέχει πολύ από την ελληνική πραγματικότητα» Γ_{ε14}

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ρωτήθηκαν εάν υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι οποίοι θεωρούν ότι μπορεί να ασκούν ανεπίσημη ηγεσία. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί μας απάντησαν ότι

δεν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός που να ασκεί ηγεσία. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες από τις απαντήσεις τους:

«Δεν έχουμε εκπαιδευτικούς που να ασκούν ηγεσία» Γ_{ε2}

«Όχι καθόλου, ίσως να παίζει ρόλο ότι είναι μικρό το σχολείο » Γ_{ε9}

«Δεν υπάρχουν» Α_{ε12}

5.5.3 3^η υποκατηγορία: *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ρόλους που πιστεύουν ότι αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία.*

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τους ρόλους που πιστεύουν ότι μπορεί να αναλάβει στην πράξη ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία. Οι απαντήσεις τους καταγράφονται στον πίνακα 5.4.

Πίνακας 5.4 Κατανομή των κατηγοριών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τους ρόλους που αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ (N=16)
Πολιτιστικές εκδηλώσεις - Λαογραφικά	12 (75%)
Προγράμματα ενημέρωσης των μαθητών	2 (12,5%)
Συμβουλευτική νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	2 (12,5%)

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 5.4 η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ταυτίζει την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς με θέματα σχολικών εκδηλώσεων και προαιρετικών δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, δώδεκα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλάβουν δραστηριότητες που αφορούν πολιτιστικά ζητήματα και θέματα προβολής του σχολείου. Οι απαντήσεις τους παρατίθενται παρακάτω:

«Δραστηριότητες με τους μαθητές όπως για παράδειγμα, θεατρικές παραστάσεις σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Άλλοι δηλαδή, να αναλάβουν τα σκηνικά. Άλλοι τα κοστούμια. Άλλοι τους διαλόγους» Γ_{ε5}

«Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει κάποιο ρόλο σε σχέση πάντοτε με τα ενδιαφέροντα του. Κάποιος θα οργανώνει επισκέψεις σε μουσεία, άλλος θα αναλαμβάνει τους εορτασμούς» Α_{ε8}

«Σε πολιτιστικά ζητήματα. Θέματα δηλαδή, που έχουν σχέση με τον πολιτισμό της τοπικής κοινωνίας και παρουσίαση στο υπόλοιπο σχολείο» Γ_{ε13}

«Σε θέματα σχολικών εκδηλώσεων και εορτών, ως συντονιστές» Γ_{ε14}

Επιπλέον, δύο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα συσχέτισαν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς με την οργάνωση ημερίδων από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενημερώσουν τους μαθητές για προβλήματα που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι:

«Να οργανώσουν προγράμματα για τα παιδιά. Προγράμματα που θα αφορούν την ενημέρωση τους αναφορικά με την αγωγή υγείας, διατροφή, παιδική παχυσαρκία» Γ_{ε6}

«Μία ομάδα εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συνεργαστεί προκειμένου να οργανώσει μία ημερίδα μέσα στο σχολείο προκειμένου να ενημερώσει τους μαθητές για τις μαθησιακές δυσκολίες» Α_{ε11}

Τέλος, δυο συμμετέχοντες ανέφεραν το ρόλο του συμβούλου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως πιθανό ρόλο τον οποίο μπορεί να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει ηγετική θέση. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι:

«Θα μπορούσαμε να συμβουλευόμαστε τους νεότερους με την έννοια της ενίσχυσης και όχι της υπόδειξης. Είναι και αυτό ένας τύπος ηγεσίας» Γ_{ε10}

«Θα μπορούσαμε να συνεργαστούμε για να συμβουλευόμαστε κάποιους νέους εκπαιδευτικούς υπό τη μορφή καθοδήγησης» Α_{ε12}

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι αυτό που διακρίναμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ότι η κεντρική τους αντίληψη για την έννοια της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς δε σχετίζεται με την ανάληψη διοικητικών ρόλων και με θέματα οργανωτικής λειτουργίας του σχολείου, καθώς θεωρούν ότι αυτό το έργο ασκείται αποκλειστικά και μόνο από τους Διευθυντές.

5.6 5^η κατηγορία: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί ηγεσία.

Στην 5^η κατηγορία ανάλυσης κατατάξαμε μια σειρά από χαρακτηριστικά, τα οποία θεωρούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ότι πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους. Στον πίνακα που ακολουθεί, παρατίθενται τα

χαρακτηριστικά αυτά με βάση τη συχνότητα που εμφανίζονται στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5.5 Χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ N= 22
1. Διοικητικές γνώσεις	7 (31,8%)
2. Ικανότητα για συνεργασία	6 (27,3%)
3. Θέληση για ανάληψη δραστηριοτήτων εκτός τάξης	6 (27,3%)
4. Ευελιξία	3 (13,6 %)

Σύμφωνα με τον πίνακα 5.5 επτά από τους δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να αναλάβει ηγετικό ρόλο πρέπει πρωτίστως να έχει διοικητικές γνώσεις. Ιδιαίτερα τόνισαν την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες από τις απόψεις τους:

«Να υπάρχει θεωρητικό υπόβαθρο. Απαραίτητη η μόρφωση και η κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης» Γ_{ε13}

«Σίγουρα θα βοηθούσε η κατάρτιση, να είναι διαβασμένος και καλά ενημερωμένος σε ζητήματα που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου» Γ_{ε14}

Ένα άλλο χαρακτηριστικό φαίνεται να είναι και η ικανότητα για συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Με έξι αναφορές οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους οφείλουν να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι:

«Να μπορεί να συνεργάζεται για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου» Α_{ε5}

«Πρέπει να είναι συνεργάσιμος γιατί σίγουρα πολλές απόψεις είναι καλύτερες από μία » Γ_{ε10}

Επιπλέον, έξι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως απαραίτητο προσόν το οποίο πρέπει να διακρίνει τους εκπαιδευτικούς που ασκούν ηγεσία, τη διάθεση για ανάληψη δραστηριοτήτων εκτός τάξης.

«Είναι καθαρά θέμα διάθεσης από τον εκπαιδευτικό να αναλάβει κάτι επιπλέον από το μάθημα του» Γ_{ε7}

«Έχει να κάνει, κυρίως, με τη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού να προσφέρει » Α_{ε8}

Τελευταίο χαρακτηριστικό το οποίο επισημάνθηκε ήταν η ευελιξία από την πλευρά των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, ώστε να μπορούν να πείσουν και τους συναδέλφους τους να εμπλακούν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, με απώτερο σκοπό την καλύτερη συνεργασία. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι:

«Πρέπει να είναι ευέλικτοι απέναντι στους συναδέλφους προκειμένου να μπορούν να συνεργαστούν» Γ_{ε4}

««Να έχουν ευελιξία, να είναι ανοιχτόμυαλοι προκειμένου να μπορούν να πείσουν και τους άλλους γιατί είναι δύσκολο οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί να δεχθούν ότι κάποιος συνάδελφος αναλαμβάνει ηγετική θέση» Γ_{ε5}

5.7 6^η κατηγορία: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.

Η συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν είτε ενθαρρυντικά είτε ανασταλτικά στην προσπάθεια ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.

5.7.1 1^η υποκατηγορία: Παράγοντες που ευνοούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς

Στο συγκεκριμένο άξονα εντάξαμε τους παράγοντες εκείνους που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα διευκόλυναν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Στον πίνακα 5.6 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατηγορίες που προέκυψαν.

Πίνακας 5.6 Παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι διευκολύνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ N= 24
1. Παραχώρηση αρμοδιοτήτων από τον Διευθυντή	10 (41,7%)
2. Θέληση από την πλευρά των εκπαιδευτικών	7 (29,2%)
3. Οικονομικά κίνητρα	4 (16,7%)
4. Μείωση διδακτικού ωραρίου	3 (12,5%)

Η παραχώρηση αρμοδιοτήτων από τον Διευθυντή καταγράφεται σε δέκα αναφορές ως σημαντικός παράγοντας που θα διευκόλυνε την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εάν ο Διευθυντής είναι πρόθυμος να κατανείμει αρμοδιότητες τότε και οι ίδιοι θα δραστηριοποιηθούν να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι:

«Βασικό ρόλο παίζει η διάθεση του Διευθυντή να κατανείμει αρμοδιότητες που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου. Να δώσει χώρο» A_{ε8}

«Πολύ σημαντικό ρόλο θεωρώ ότι θα έπαιξε ο επιμερισμός δραστηριοτήτων από το Διευθυντή ώστε να δώσει και την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν ότι η συμβολή τους είναι σημαντική» Γ_{ε13}

«Εάν ο Διευθυντής αποφάσιζε να μοιράσει αρμοδιότητες σίγουρα θα υπήρχε ανταπόκριση και από την πλευρά των εκπαιδευτικών» Γ_{ε14}

Εφτά εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διάθεση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε δραστηριότητες εκτός τάξης πολύ σημαντική παράμετρο. Ειδικότερα μας δήλωσαν ότι:

«Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να κάνει μόνο το ωράριο του και έπειτα να φεύγει. Σε ότι υπάρχει έλλειμμα από την πλευρά της πολιτείας πρέπει να το καλύπτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί» Γ_{ε1}

«Να δείξουν οι εκπαιδευτικοί διάθεση και προθυμία να ασχοληθούν με δραστηριότητες πέρα από τη διδασκαλία» Γ_{ε7}

Επιπλέον, τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσω της παροχής οικονομικών κινήτρων ίσως οι εκπαιδευτικοί δείχναν μεγαλύτερη διάθεση να ασχοληθούν με θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Παραθέτουμε κάποιες από τις απόψεις τους:

«Οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τους νόμους. Έρχονται κάνουν το ωράριο τους και φεύγουν. Ίσως εάν τους έδιναν κίνητρα οικονομικά» Γ_{ε4}

«Σίγουρα θέλει και κίνητρο οικονομικό γιατί με τις παρούσες συνθήκες τι διάθεση να έχει ο εκπαιδευτικός να αναλάβει τέτοιου είδους δραστηριότητες » Γ_{ε6}

Ένας τελευταίος παράγοντας που επισημάνθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς είναι η μείωση του ωραρίου καθώς θεωρούν ότι είναι δύσκολο ένας εκπαιδευτικός να έχει πλήρες ωράριο στην τάξη και ταυτόχρονα να εμπλέκεται σε δραστηριότητες εκτός τάξης. Ενδεικτικά μας ανέφεραν:

«Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιο ρόλο πέρα από το διδακτικό κομμάτι. Μία ενδεχόμενη μείωση του διδακτικού τους ωραρίου θα βοηθούσε σίγουρα ώστε να ασχοληθούν και με το διοικητικό κομμάτι απαλλάσσοντας έτσι και το Διευθυντή από κάποιες εργασίες» Α_{ε5}

«Το πλήρες ωράριο στην τάξη σίγουρα δε βοηθάει στην ανάπτυξη τέτοιων πρωτοβουλιών» Γ_{ε10}

5.7.2 2^η υποκατηγορία: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.

Στο συγκεκριμένο άξονα επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι λειτουργούν αποτρεπτικά και παρεμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς που έχουν διάθεση να αναλάβουν ηγετικές θέσεις. Οι κατηγορίες που προέκυψαν παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 5.7 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΦΟΡΩΝ N= 19
1. Η δομή και η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	10 (52,6%)
2. Η αρνητική στάση των Διευθυντών	7 (36,8%)
3. Ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης	2 (10,6%)

Το σύνολο των εκπαιδευτικών (δέκα από τους δεκατέσσερις) θεωρούν ότι η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν τους επιτρέπει να βγούν από τα στεγανά της τάξης και να δραστηριοποιηθούν και σε άλλους τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι:

«Η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος δε δίνει χώρο στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει τα επιπλέον talέντα που ενδεχομένως να έχει. Είμαστε πολύ του τυπικού, μας ενδιαφέρει κυρίως το να βγεί η ύλη. » Α_{ε8}

«Το υπάρχων σύστημα δεν ενθαρρύνει καθόλου την ανάπτυξη τέτοιων πρωτοβουλιών. Οτιδήποτε παρεκκλίνει εδώ στην Ελλάδα είναι κατακριτέο.» Γ_{ε14}

Επίσης, η αρνητική στάση των Διευθυντών προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς γεγονός που επισημαίνεται σε επτά αναφορές:

«Οι Διευθυντές δε δίνουν εύκολα χώρο στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε θέματα αρμοδιοτήτων τους» Γ_{ε2}

«Το όλο θέμα θεωρώ ότι κολλάει στο Διευθυντή. Υπάρχει ιεραρχία στο σχολείο. Μόνο εάν ο Διευθυντής είναι ανοιχτόμυαλος και δημοκρατικός μπορούν να ενεργοποιηθούν και οι εκπαιδευτικοί» Γ_{ε4}

Τέλος, δύο από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης ως αποτρεπτικό παράγοντα. Παράλληλα, εξέφρασαν την απορία τους για το τι είδους προσόντα πρέπει να

διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποιες από τις απόψεις τους:

«Με τι προσόντα θα αναλάβουν ηγετικές θέσεις οι εκπαιδευτικοί; Και σε ποιο κομμάτι; Οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τους νόμους. Ίσως θα βοηθούσε μία μορφή κατάρτισης σε θέματα διοίκησης γιατί άλλο η διοίκηση και άλλο η εκπαίδευση. Η διοίκηση είναι και ταλέντο» Γ_{ε4}

«Απαιτούνται σίγουρα σεμινάρια σχετικά με διοίκηση γιατί ούτε στο Πανεπιστήμιο έχει δοθεί σχετική κατάρτιση» Α_{ε11}

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα τα οποία παρατέθηκαν με διεξοδικό τρόπο στην προηγούμενη ενότητα.

6.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους γνωρίζουν τον όρο "σχολική ηγεσία". Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι υπάρχει γενικά σύμπνοια στις απόψεις τους σχετικά με την έννοια της σχολικής ηγεσίας. Ειδικότερα, όσον αφορά στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων γίνεται σαφές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ταυτίζει την έννοια της σχολικής ηγεσίας με τη θέση και το ρόλο του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα και κυρίως με τις εκτελεστικές αρμοδιότητες που αναλαμβάνει στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται, συνεπώς, ότι αντιμετωπίζουν αρκετά περιορισμένα και γραφειοκρατικά την έννοια της ηγεσίας. Οι απαντήσεις τους, ωστόσο, έρχονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρεται στη σχολική ηγεσία και καθιστά προφανές ότι αυτή, σε αρκετές περιπτώσεις, ταυτίζεται με τη θέση του διευθυντή παρά με τη συλλογική δράση των εκπαιδευτικών των σχολείων (Σαϊτης, 2007). Αυτό συμβαίνει επειδή τα σχολεία ακόμα και στις μέρες μας παραμένουν αμετάβλητοι ιεραρχικοί οργανισμοί, εξισώνοντας την εξουσία/δύναμη/επιρροή με την επίσημη θέση.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς συνδέουν την έννοια της σχολικής ηγεσίας με την κατοχή νόμιμης εξουσίας, επίσημης, δηλαδή, εξουσίας γι' αυτό και την αποδίδουν στο πρόσωπο του Διευθυντή, του Υποδιευθυντή και στο συλλογικό όργανο του συλλόγου διδασκόντων. Οι απαντήσεις αυτές σχετίζονται με το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει από το 1985 και το οποίο ορίζει ότι σε επίπεδο σχολείου η οργάνωση και διοίκηση υλοποιείται από τα μονομελή όργανα «διευθυντής», «υποδιευθυντής», καθώς και από το πολυμελές «σύλλογος διδασκόντων» (Τσουντας & Χρονοπούλου, 1996).

Όσον αφορά σε ερώτηση σχετική με το ποιοί θα λέγατε ότι ασκούν ηγεσία στο σχολείο σας, οι συμμετέχοντες στην συντριπτική τους πλειοψηφία (δώδεκα από τους δεκατέσσερις) δήλωσαν ότι η ηγεσία στο σχολείο τους ασκείται κυρίως από το διευθυντή. Το παραπάνω εύρημα καταδεικνύει το ελληνικό γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης καθώς, επίσης, και την ιεραρχική κουλτούρα που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία. Ωστόσο, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο ασκείται αυτή η ηγεσία, όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, απάντησαν «δημοκρατικά», γεγονός ιδιαίτερα θετικό για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων στα σχολεία όπου υπηρετούν, διαφαίνεται η σωστή λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων στην πλειονότητα των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς όλα τα θέματα που αφορούν τα συγκεκριμένα σχολεία συζητούνται διεξοδικά και οι τελικές αποφάσεις λαμβάνονται με την αρχή της πλειοψηφίας, γεγονός που εκφράζει την εφαρμογή του δημοκρατικού τρόπου διοίκησης στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, στα πλαίσια λειτουργίας του συλλόγου αυτού, οι διδάσκοντες μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα την άποψη τους και να λαμβάνουν ομαδικές αποφάσεις που είναι καλύτερες και από την πιο καλή απόφαση ενός μόνο ατόμου, δηλαδή του διευθυντή του σχολείου. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2000), η ορθολογική διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετίζεται με την επιλογή εκείνης της εναλλακτικής πρότασης που επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004, Καλαβρός, 2007), σύμφωνα με τους οποίους με βάση έρευνες που πραγματοποίησαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διαπίστωσαν ότι οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων χαρακτηρίζονται δημοκρατικές αφού υπάρχει συνεργασία από τη πλειονότητα των εκπαιδευτικών και οι αποφάσεις λαμβάνονται συνήθως με πλειοψηφία.

6.2 Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στο σύνολο τους είναι ικανοποιημένοι από την ενασχόληση τους με το επάγγελμα. Με βάση τις απαντήσεις συμπεραίνουμε ότι θεωρούν ως τη μεγαλύτερη πηγή ικανοποίησης την καθημερινή

επαφή με τους μαθητές και την αναγνώριση του έργου τους. Όλοι ανεξαιρέτως αντιλαμβάνονται ότι ασκούν λειτούργημα και συμβάλλουν καθοριστικά στη διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία όπου η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές αναφέρεται ως βασικός παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Zemprylas & Papanastasiou, 2006). Επίσης, σε έρευνα του Δημητρόπουλου (1998), με σκοπό τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι ο πρώτος παράγοντας, μακράν των υπολοίπων που συμβάλλει σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης είναι η προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά.

Όσον αφορά σε ερώτηση σχετική με το τι σας απογοητεύει περισσότερο στη δουλειά σας, οι συμμετέχοντες στην συντριπτική τους πλειοψηφία (δώδεκα από τους δεκατέσσερις) δήλωσαν ότι οι κτιριακές εγκαταστάσεις και οι αποδοχές είναι οι παράγοντες που τους δυσαρεστούν περισσότερο. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δύο από τους βασικούς παράγοντες που αναγκάζουν τους δασκάλους να εγκαταλείψουν την εργασία τους είναι ο μισθός και οι συνήκες εργασίας (Eliophotou-Menon et al., 2008).

6.3 Εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών.

Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκε να υπάρχει μία θετική τάση στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μας τόσο με τους μαθητές και τους γονείς τους όσο και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη σχέση με τους μαθητές τους, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διατηρεί άριστες σχέσεις. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αποτελούν τον πυρήνα για κάθε παιδαγωγική ενέργεια και έχουν άμεση επίδραση στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές που συμπαθούν τον εκπαιδευτικό γίνονται ενεργητικοί στις δραστηριότητες της τάξης και δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Χατζηδήμου, 2000).

Εξίσου καλές σχέσεις δηλώνουν ότι διατηρούν και με τους γονείς των μαθητών τους καθώς φροντίζουν να τους ενημερώνουν διαρκώς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνα του Ξωχέλλη (1984) που πραγματοποιήθηκε στον Ελλαδικό

χώρο όπου και εντόπισε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (90,1%) δηλώνει ότι συνεργάζεται με τους γονείς.

Σε ό,τι αφορά τις σχέσεις με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Σύμφωνα με έρευνα του Graves (2001), οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η συναδελφικότητα αποτελούν την πιο μεγάλη πηγή ενέργειας για τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους δήλωσαν ότι διατηρούν συνεργατικές σχέσεις με τους Διευθυντές των σχολείων όπου υπηρετούν. Σε έρευνα που διεξήχθη από την Στραβάκου (2003), βρέθηκε ότι η καλή συνεργασία ανάμεσα στο Διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελεί απαραίτητη και βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

6.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (teacher leadership).

Η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς, έδειξε ότι δεν έχουν κατανοήσει σε μεγάλο βαθμό την έννοια αυτή. Οι απόψεις τους φάνηκε να επηρεάζονται ιδιαίτερα από τον γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπου όλες οι εξουσίες συγκεντρώνονται στο πρόσωπο του διευθυντή μιας και αυτός θεωρείται ο κατεξοχήν εκπαιδευτικός ηγέτης.

Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (42,1%) εκφράζουν ουσιαστικά την προσωπική τους αντίληψη για την έννοια αυτή με αναφορές κυρίως στη διεξαγωγή προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων σε συνεργασία με τους μαθητές. Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν κυρίως την οργάνωση πολιτιστικών, καλλιτεχνικών αλλά και αθλητικών εκδηλώσεων. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τη διεθνή βιβλιογραφία η οποία ορίζει ότι η έννοια της "εκπαιδευτικής ηγεσίας" αφορά κυρίως την ανάληψη διοικητικών δραστηριοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Ash & Persall, 2000). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα αποτελέσματα της έρευνας του Τσώνου (2006) που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδος και βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται σε ποσοστό 85%,

ενώ ποσοστό 54% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι αναλαμβάνει καθόλου ή λίγες διοικητικές δραστηριότητες. Το αποτέλεσμα αυτό θεωρείται λογικό, μιας και το σύνολο των δραστηριοτήτων αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνουν ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα είναι, επίσης, ότι κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς (31,6%) που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ασκεί ηγεσία στους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη καθώς αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου το σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν ηγεσία στους μαθητές εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς καθοδηγούν τη σχολική τάξη και αναλαμβάνουν παιδαγωγικές λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας, η σαφήνεια των κανόνων, επικοινωνιακοί στόχοι και συμβουλευτικοί ρόλοι (Muijs & Harris, 2007).

Επίσης, κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς (15,8%) αντιλαμβάνονται την άσκηση ηγεσίας από εκπαιδευτικούς ως την εκχώρηση αρμοδιοτήτων από τον διευθυντή. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Muijs & Harris (2007), οι διευθυντές οφείλουν να κατανέμουν στους εκπαιδευτικούς αποσαφηνισμένες ευθύνες. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι σε έρευνα του Oghunbu (2007) που διεξήχθη στη Νιγηρία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό, ότι ο σωστός καταμερισμός και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων εκ μέρους του διευθυντή, αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας.

Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (10,6%) συσχέτισε τον όρο "εκπαιδευτική ηγεσία" με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Όσον αφορά τη δυνατότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (έντεκα) θεωρούν ότι το σύγχρονο σχολείο τους δίνει τη δυνατότητα να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους αρκεί να επιδείξουν και οι ίδιοι τη σχετική διάθεση. Ωστόσο, κάποιιοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν την αντίθεση τους, καθώς θεωρούν ότι είναι δύσκολο να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Εάν συνδυάσουμε τις απόψεις που εκφράστηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της "εκπαιδευτικής ηγεσίας" διαπιστώνουμε ότι οι διαφορετικές απόψεις μπορεί να οφείλονται στο ότι οι πρώτοι (που πιστεύουν στη δυνατότητα ανάληψης ηγετικών ρόλων) ταυτίζουν αυτούς

τους ρόλους με τη διεξαγωγή προαιρετικών προγραμμάτων με τους μαθητές, κάτι που είναι εφικτό στην Ελλάδα. Ενώ οι δεύτεροι μπορεί να ερμηνεύουν τους ηγετικούς ρόλους ως τον επιμερισμό αρμοδιοτήτων που σχετίζονται με διοικητικά θέματα και θέματα οργάνωσης του σχολείου, κάτι που θεωρούν πως στην Ελλάδα μπορεί να γίνει μόνο με τη συναίνεση του Διευθυντή.

Από την ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με την παρουσία εκπαιδευτικών οι οποίοι μπορεί να ασκούν κάποια μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας, προέκυψε ότι δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα σχολεία που να ασκούν ανεπίσημη ηγεσία.

Τέλος, αναφορικά με τους ρόλους που πιστεύουν ότι αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί σχολική ηγεσία, οι περισσότερες αναφορές περιορίστηκαν στην ανάληψη προαιρετικών δραστηριοτήτων πολιτιστικής φύσεως. Ωστόσο, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη σχετική βιβλιογραφία η οποία προτείνει διαφορετικούς ρόλους για τους εκπαιδευτικούς που ασκούν ηγεσία, όπως είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Katzenmeyer & Moller, 2001).

6.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που ασκεί ηγεσία.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους, είναι εμφανές πως υπάρχει ένας πλουραλισμός στις απαντήσεις των δασκάλων, που αναγνωρίζουν ως βασικά του χαρακτηριστικά τις διοικητικές γνώσεις (31,8%), την ικανότητα για συνεργασία (27,3%), τη θέληση για ανάληψη δραστηριοτήτων εκτός τάξης (27,3%) και την ευελιξία (13,6%). Ειδικότερα όσον αφορά στα δύο πρώτα χαρακτηριστικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έρχονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, όπου αναδεικνύεται πως δύο φαίνεται να είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και αυτά είναι: η ανάπτυξη γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών τόσο σχετικά με τα διδακτικά όσο και με τα διοικητικά τους καθήκοντα, καθώς και η ικανότητα τους να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας (Datnow & Castellano, 2001, Wilson, 1993, Yarger & Lee, 1994). Συγκεκριμένα, είναι πολύ σημαντικό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να

διακατέχονται από πνεύμα συνεργασίας. Έρευνες αποδεικνύουν ότι η άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας ευνοείται ιδιαίτερα όταν επικρατεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα (Lonquist & King, 1993, Caine & Caine, 2000, Little, 2000).

6.6 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς.

Η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που τους βοηθούν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, έδειξε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών (41,7% των αναφορών) θεωρούν πολύ σημαντική τη συμβολή των διευθυντών, οι οποίοι μέσω της εκχώρησης αρμοδιοτήτων μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου επισημαίνεται ότι ο διευθυντής θα πρέπει να απαλλαγεί από το προφίλ του αυταρχικού ηγέτη, ο οποίος ασκεί εξουσία πάνω στους εκπαιδευτικούς και να αντικατασταθεί από τον συνεργατικό διευθυντή, που ασκεί ηγεσία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, αναλαμβάνοντας ο καθένας διαφορετικούς ρόλους και ευθύνες (Blair, 2002). Συνεπώς, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικές θέσεις, απαιτείται όσοι κατέχουν επίσημες θέσεις ηγεσίας, όπως είναι οι διευθυντές των σχολείων να διοχετεύσουν μέρος της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων τους στους εκπαιδευτικούς.

Μία εξίσου σημαντική παράμετρος η οποία καταγράφεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 29,2%), είναι η διάθεση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε δραστηριότητες εκτός τάξης. Οι απαντήσεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, όπου αναδεικνύεται πως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, είναι να έχουν ισχυρή θέληση να εμπλακούν ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου (Childs-Bowen et al., 2000, Day, 2000, Feiler, Heritage & Gallimore, 2000, Wilson, 1993). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εγκαταλείψουν τη μοναξιά της τάξης τους και να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους, να ασχοληθούν με νέα ζητήματα που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας (Μαυρογιώργος, 1999). Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου εξαρτάται τόσο από τις ικανότητες του διευθυντή να εμπνέει και να εμπνυχώνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και από τη διάθεση των δασκάλων για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών.

Επίσης, το θέμα της παροχής οικονομικών κινήτρων επισημαίνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 16,7%) ως ένας επιπλέον παράγοντας ο οποίος μπορεί να συντελέσει ώστε οι εκπαιδευτικοί να δείξουν μεγαλύτερη διάθεση να ασχολήθουν με θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Σύμφωνα με έρευνα του Σαϊτή (2001), μία από τις παραμέτρους που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες είναι και η έλλειψη κινήτρων. Το γεγονός αυτό εξηγείται εάν λάβουμε υπόψη τη γενική παραδοχή ότι το άτομο καταβάλλει προσπάθεια για να συνεισφέρει στην οργάνωση με σκοπό να πετύχει από αυτή απολαβές (Moorhead & Griffin, 1989). Επομένως, όταν δεν υπάρχουν οι απολαβές αυτές, δεν υπάρχει διάθεση και ούτε καταβάλλονται προσπάθειες από μέρους των μελών του συλλόγου διδασκόντων για την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (12,5%), θεωρεί ότι η μείωση του διδακτικού ωραρίου μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε θέματα άσκησης ηγεσίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Zinn (1997), ένα επιπρόσθετο εμπόδιο στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η έλλειψη χρόνου, ο οποίος, δεν επαρκεί για την ανάληψη ρόλων ηγεσίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αναλογιζόμενοι το πλήθος των καθημερινών τους εκπαιδευτικών καθηκόντων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Johnson και Pajares (1996), οι οποίοι βρήκαν ότι, η έλλειψη χρόνου περιορίζει σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των σχολικών αποφάσεων

Αξιολογώντας τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, η πλειοψηφία των δασκάλων που συμμετείχε στην έρευνα (σε ποσοστό 52,6%), απέδωσε βαρύνουσα σημασία στην γραφειοκρατικό τρόπο δομής και οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θεωρούν ότι δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βγούν από τα στεγανά της τάξης και να δραστηριοποιηθούν και σε άλλους τομείς που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, ένα από τα σημαντικά εμπόδια στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας, αποτελούν η εσωτερική οργάνωση αλλά και η ιεραρχική κουλτούρα που χαρακτηρίζει τα σχολεία με την από πάνω προς τα κάτω άσκηση ηγεσίας. Η ιεραρχική δομή της ηγεσίας υποδηλώνει ότι η εξουσία ανήκει στους διευθυντές και μόνο, γεγονός που έχει ως συνέπεια η ηγεσία να θεωρείται ως δικαίωμα των λίγων και όχι της πλειοψηφίας των μελών που απαρτίζουν τη σχολική

κοινότητα (Harris, 2003). Όλα τα παραπάνω, βέβαια, παρεμποδίζουν την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και δεν τους επιτρέπουν να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες και να αυτονομηθούν.

Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο απορρέει σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς από την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης. Οι απαντήσεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία η οποία επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζονται κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής φοίτησής τους, ώστε στα σχολεία να επιδεικνύουν, πέραν των παιδαγωγικών, και ηγετικές ικανότητες (Pounder, 2006). Επιπλέον, η επιμόρφωση τους πρέπει να είναι συνεχής έτσι ώστε να δύνανται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στα σχολεία τους (Buckner & McDowelle, 2000, Pounder, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μας παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σχετικά με την άσκηση ηγεσίας από εκπαιδευτικούς. Παράλληλα διατυπώνουμε τις προτάσεις μας.

7.1 Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά την τελική επεξεργασία των αποτελεσμάτων και αναφορικά με τους σκοπούς της έρευνας είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας γνωρίζουν τον όρο "σχολική ηγεσία". Σύμφωνα με την προσωπική τους θεώρηση, αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της έννοιας αυτής ως τη διεκπεραίωση λειτουργικών καθηκόντων και διαδικασιών από την πλευρά του διευθυντή. Κοινή αντίληψη έχουν και αναφορικά με το ποιοί ασκούν πρωτίστως ηγεσία στα σχολεία, όπου το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε τον διευθυντή, ο οποίος και ιεραρχικά βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας.
- Σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις στα σχολεία όπου εργάζονται, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση την αρχή της πλειοψηφίας. Τονίζουν επιπροσθέτως τη μεγάλη σημασία της σωστής και δημοκρατικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν το σχολείο και τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης όλων των απόψεων, ώστε μέσα από τη σύνθεσή τους, να προκύπτει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για το σχολείο και τους μαθητές του.
- Αναφορικά με την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, στο σύνολο τους, δήλωσαν ότι βιώνουν ικανοποίηση τόσο από τη σχέση τους με τους μαθητές όσο και από

την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους μαθητές. Ενώ, δηλώνουν δυσαρεστημένοι από τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τις αποδοχές.

- Σε ό,τι αφορά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος μας με τους μαθητές τους, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μας δήλωσε ότι διατηρεί άριστες σχέσεις τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους διατύπωσαν θετικές εκτιμήσεις για την επικοινωνία με τους συναδέλφους τους και τις σχέσεις με τους Διευθυντές τους.
- Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δε γνωρίζει την έννοια της άσκησης ηγεσίας από εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολο τους, την αντιλαμβάνονται ως την ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν στη διεξαγωγή προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τους μαθητές, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών συσχετίζει την έννοια αυτή με την ηγεσία που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους εντός τάξης κυρίως όσον αφορά την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και τη θέσπιση των κανόνων.
- Το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το σύγχρονο σχολείο τους δίνει τη δυνατότητα να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αφορούν την ανάληψη προαιρετικών δραστηριοτήτων πολιτιστικής φύσεως. Ωστόσο, όλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι δεν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν ο οποίος να ασκεί ανεπίσημη ηγεσία.
- Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους πρέπει να έχουν κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία τους επιτρέπουν να ασκούν τα ηγετικά τους καθήκοντα με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας, τέτοιου είδους χαρακτηριστικά είναι οι

διοικητικές γνώσεις καθώς επίσης και η ικανότητα τους να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας.

- Αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι ευνοούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν οι διευθυντές, οι οποίοι μέσω της εκχώρησης αρμοδιοτήτων μπορούν να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Επίσης, μία εξίσου βασική παράμετρος για την ανάληψη τέτοιου είδους πρωτοβουλιών, είναι και η διάθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πέρα από τις διδακτικές και διοικητικές υπευθυνότητες.
- Αξιολογώντας τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι ο γραφειοκρατικός τρόπος δομής και οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς επίσης, και η ιεραρχική κουλτούρα που χαρακτηρίζει τα ελληνικά σχολεία δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις ηγετικές τους ικανότητες. Επίσης, ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο αποτελεί και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης. Αναγκαία συνεπώς είναι η συνεχής και συστηματική κατάρτιση και επιμόρφωση τους, τόσο σε θέματα διδακτικής όσο και σε θέματα διοίκησης.

7.2 Προτάσεις

Βάσει των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την έρευνα που έγινε, θα μπορούσαν να κατατεθούν κάποιες προτάσεις ώστε να αναδειχθεί η ιδέα της άσκησης της σχολικής ηγεσίας με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, η ελληνική πολιτεία οφείλει να αντιληφθεί την ανάγκη συλλογικής άσκησης της σχολικής ηγεσίας και να δημιουργήσει το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο οι αρμοδιότητες των διευθυντών θα επιμερίζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, θα πρέπει να δημιουργήσει επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς τα οποία θα σχετίζονται με διοικητικές αρμοδιότητες. Η επιμόρφωση αυτή καλό θα ήταν να ξεκινάει από τα Πανεπιστήμια κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής φοίτησης των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτύσσουν πέρα από τις παιδαγωγικές και τις διοικητικές τους ικανότητες.

Παράλληλα, απαιτείται αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, που προϋποθέτει την προθυμία των διευθυντών να κατανείμουν στους εκπαιδευτικούς αποσαφηνισμένες ευθύνες, όπως επίσης, να παρακινούν και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα μέσω της παροχής εξωτερικών κινήτρων αλλά και της αναγνώρισης του έργου τους. Από τη πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιληφθούν ότι η ηγεσία δεν αποτελεί έργο μόνο των διευθυντών αλλά οφείλουν και οι ίδιοι να αναλάβουν ευθύνες για την ηγεσία του σχολείου.

Η έρευνα αυτή ανέδειξε επίσης νέα ερευνητικά ερωτήματα όπως είναι, για παράδειγμα, η επίδραση της άσκησης ηγεσίας από εκπαιδευτικούς στις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί και η άσκηση σχολικής ηγεσίας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές σε σχέση με τη δική μας έρευνα. Τέλος, παρόμοια μελέτη θα μπορούσε να διενεργηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών (με χρήση κλειστού ερωτηματολογίου), να διερευνηθούν, επιπλέον, οι απόψεις των διευθυντών και να συγκριθούν με εκείνες των εκπαιδευτικών.

Ελπίζουμε ότι με την εργασία αυτή, θα συμβάλλουμε στον προβληματισμό και σε νέες αναζητήσεις γύρω από τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να ενισχύσουν την παρουσία τους στον καθορισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών προς όφελος της ελληνικής εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου Π., (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα

Βάμβουκας, Ι.Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Η' έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ιωσηφίδης, Θ., (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλαβρός, Β., (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά (Διπλωματική εργασία)*. Αθήνα: Ε.Α.Π.

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33 – 41. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυριαζή, Ν., (2004). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτσίκης, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα, η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.hjn.gr/actions/get_pdf.php?id=201

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Φαλκιώτης, Δ., (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τόμος Α΄*, σ.116. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2004). *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση. Τόμος Β΄*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία – από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα:Μεταίχμιο.

Σαϊτή, Α. & Μιχοπούλος, Α., (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 70-83.

Σαϊτής, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός

Σαϊτής, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από της αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων (ερευνητική μελέτη)*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Τσουντας, Κ., & Χρονοπούλου, Μ. (1996). *Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό προσωπικό της*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσώνος, Μ. (2006). *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας: Η περίπτωση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Φθιώτιδας (Διπλωματική εργασία)*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Χατζηδήμου, Δ. (2000). Εκτιμήσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων. Μια εμπειρική προσέγγιση. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών*. 93 – 115. Κομοτηνή.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Ξενόγλωσσες

Apple, M. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196.

Ash, R. L., & Persall, M. (2000). *The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders*. NASSP Bulletin May 2000, 15-22.

Atkinson, R., (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Barth, R.S. (1999). *The teacher leader*. Providence, RI: The Rhode Island Foundation.

Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Education Forum*, 68(3), 276-286.

Beane, J. A. (1998). Reclaiming a Democratic Purpose for Education. *Educational Leadership*, 56(2), 8-11.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, IL: Free Press.

Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191.

Blase, J., & Anderson, G.L., (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.

Blegen, M. B., & Kennedy, C. (1999). *Principals and teachers leading together*. NASSP Bulletin, May 2000, 1-5.

Boles, K.C., & Troen, K., (1994, April). *School restructuring by teachers: a study of the teaching project at the Edward Devotion School*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco

Boyd-Dimock, V., & McGree, K.M. (1995). Leading change from the classroom: Teachers as leaders. *Issues about change*, 4(4). Available at:
<http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html>

Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(1), 23-37.

Buckner, K. G., & McDowelle, J. O. (2000). *Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support*. NASSP Bulletin, May 2000, 35-41.

Caine, G. and Caine, R.N. (2000). *The learning community as a foundation for developing teacher leaders*. NASSP Bulletin May 2000, 6–13.

Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared: Teachers for the twenty-first century: The report of the Carnegie Forum on Education and The Economy's Task Force on Teaching as a Profession*. Washington, DC: The Forum.

Carter, M., & Powell, D. (1992). Teacher leaders as staff developers. *Journal of Staff Development.*, 13(1), 8-12.

Childs-Bowen, M., Moller, G., Scrivner, J. (2000). *Principals: Leaders of leaders*. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin May 2000, 27-34.

Cohen L., & Manion L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Mansion, L. and Morrion, K. (2007). *Research Methods in Education (6th edition)*. London and New York: Routledge.

Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.

Collinson, V., & Sherrill, J. (1997). Changing contexts for changing roles: Teachers as learners and leaders. *Teaching Education*, 8(2), 55-63.

Crowther, F. Hann, L. McMaster, J. and Ferguson, M. (2000) *Leadership for successful school revitalisation: Lessons from recent Australian Research*. Paper presented at the annual meeting of AERA. New Orleans.

Crowther, F., Kaagan, S.S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65 (1), 14-19.

Datnow, A., & Castellano, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in success for all schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219-249.

Day, C. (2000). Beyond transformational leadership. *Educational Leadership*, 57(1), 56-69.

Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2000). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: A multi-perspective study of effective school leaders. *School Leadership and Management*, 21(1), 19-42.

Day, C., & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement in Leithwood K & Hallinger P (Eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, (2nd ed., pp. 724–749). Dordrecht: Kluwer Academic.

Devaney, K. (1987). *The lead teacher: Ways to begin*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.

Driel, J., Beijaard, D. and Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-157.

Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.

Feiler, R., Heritage, M., & Gallimore, R. (2000). Teachers leading teachers. *Educational Leadership*, 57(7), 66-69.

Fennell, H. (2005). Living leadership in an era of change. *Leadership in Education*, 8(2), 145-165.

Frost, D., & Durrant J. (2003). *Teacher led development work: guidance and support*. London: David Fulton Press.

Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.

Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17.

Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 409-419.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Milton Keynes: Open University.

Gall, M., Borry, W. & Gall, J. (1996). *Educational research*. New York: Longman.

Gherke, N. (1991). *Developing teacher leadership skills*. Available at: <http://www.eduref.org>.

Glover, D., Miller, D., Gambling, M., Gough, G. and Johnson, M. (1999). As others see us: Senior Management and Subject Staff Perceptions of the Work Effectiveness of Subject Leaders in Secondary Schools. *School Leadership and Management*, 19(3), 331-344.

Grant, C. (2008). We did not put our pieces together: Exploring a professional development initiative through a distributed leadership lens. *Journal of Education*, 44(1), 85-107.

- Graves, D. (2001). Build energy with colleagues. *Language Arts*, 79(1), 12-19.
- Greenlee, B. (2007). Building Teacher Leadership Capacity through Educational Leadership programs. *Journal of Research for Educational leaders*, 4(1), 44-74.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and administration*, 28(3), 317-338.
- Hackney, C. and Henderson, J. (1999). Educating School Leaders for Inquiry Based Democratic Learning Communities. *Educational Horizons*, 77(3), 67-73.
- Hannay, L. M., & Ross, J. A. (1999). Department heads as middle managers? Questioning the black box. *School Leadership & Management*, 19, 345-358.
- Harris, A., (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: Falmer Press.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership: a new orthodoxy? in Davies, B., & West Burnham, J. (Eds.). *Handbook of Leadership and Management*. (pp.80-94). London: Pearson Publishing (in press).
- Harris, A. (2003b). Teacher Leadership as Distributed leadership: heresy, fantasy or Possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. Leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2005). Effective Leadership for school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1) 125-131.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: A review of research*. London: General Teaching Council.

Hargreaves, A. (1991). *Restructuring restructuring: Postmodernity and the porspects for educational change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Hargreaves, A. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.

Hargreaves, A. (2002). Professional learning communities and performance training cults: The emerging apartheid of school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement*, (pp. 180-195). New York: Routledge Falmer.

Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 472-497.

Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.

Heller, G. (1993). *Teacher empowerment – sharing the challenge: a guide to implementation and success*. NASSP Bulletin, 77 (550), 94-103.

Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.

Hill, V. (2010) Evaluating a strategy for enriching the professional learning community of a secondary school through support for teacher leadership, *Teacher Leadership*, 6 (3), 59-69.

Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.

Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: Author.

Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Howey, K. R. (1988). Why teacher leadership? *Journal of Teacher Education*, 39(1), 28-31.

Imper, M., Neidt, W. A., & Reyes, P. (1990). Factors contributing to teacher satisfaction with participative decision making. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 216-225.

Johnson, M., & Pajares, F. (1996). When shared decision making works: a 3-year longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 33(3), 599-627.

Johnston, J., Bickel, W., & Wallace, R. (1990). Building and sustaining change in the culture of secondary schools. *Educational Leadership*, 47(8), 46-48.

Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Klein, M. F. (1985). The master teacher as curriculum leader. *Elementary School Journal*, 86(1), 35-44.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership and Management*, 23(4), 421-430.

LeBlanc, P.R., & Shelton, M.M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.

Leithwood, K., Jantzi, D., and Steinbach, R. Fostering Teacher Leadership. In Bennett Nigel, Crawford Megan and Cartwright (2003). *Effective Educational Leadership*. London: The Open University Press.

Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood et al. (Eds.), *International handbook on educational leadership and administration* (pp. 785-840). Netherlands: Kluwer Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice schools. *Teachers College Record*, 92(1), 105-122.

Lieberman, A., Saxl, E., & Miles, M.B. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A.Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*, (pp. 148-166). New York: Teachers College Press

Lieberman, A., Saxl, E.R. & Miles, M.B. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice, in *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, (pp. 339-45). Chicago: Jossey-Bass.

Lincoln, Y.S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage: Beverly Hills.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

Little, T. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.

Little, J.W. (1995). Contested ground: the basis of teacher leadership in two restructuring high schools, *The Elementary School Journal*, 96(1), 47-63.

Little, J.W. (2000). Assessing the prospects for teacher leadership, in *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*, (pp. 390–419). Chicago, IL: Jossey-Bass

Little, J. W. (2003). Construction of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23(4), 401-419.

Little, J. W., Galagaran, P., & O’Neal, R. (1984). *Professional development roles and relationships: Principals and skills of advising*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Livingston, C. (1992). Introduction: Teacher leadership for restructured schools. In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: Evolving roles*, (pp. 1159-165). NEA School Restructuring Series. Washington, DC: National Education Association.

Lonquist, M.P. and King, J.A. (1993, April). *Changing the tire on a moving bus: Barriers to the development of a professional community in a new teacher-led school*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA.

Lord, B. and Miller, B. (2000). *Teacher Leadership: An Appealing and Inescapable Force in School Reform?* Available at:
<http://www.ed.gov/inits/Math/glenn/LordMiller.doc>.

Maeroff, G. I. (1988). *The empowerment of teachers: Overcoming the crisis of confidence*. New York: Teachers College Press.

Malen, B., Ogawa, R. T., & Kranz, J. (1990). What do we know about school-based management? A case study of the literature—A call for research. In W. H. Clune & J. F. Witte (Eds.), *Choice and control in American education: The practice of choice, decentralization and school restructuring*, 2, 289-342. Philadelphia: Falmer Press.

Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usage of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.

Moorhead, G. & Griffin, R.W. (1989). *Organizational behavior*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Moos, L., & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: Democratic and integrative leadership. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 579-596). Netherlands: Springer.

Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches., & C. Morgan (Eds.), *Human Resource Management in Education* (pp. 32-37). London: The Open University.

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? *Educational Management and Administration*, 31(4) 437-448.

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972

Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 111-134.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Paul Chapman.

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 176-191.

Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 681-706). Netherlands: Springer.

Naylor, P., Gkolia, C. and Brundrett, M. (2006) Leading from the Middle: an initial study of impact. *Management in Education*, 20 (1), 235-240.

Neumann, M. D., Jones, L. C., & Webb, P. T. (2007). Developing teachers' leadership knowledge: Pillars for the "New Reform". *Teaching Education*, 18(3), 233-244.

Northouse, Peter (2007). *Leadership: Theory and Practice* (4th edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. 1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.

Oghuvbu, P. (2007). *Determinants of effective and ineffective supervision in schools: Teachers perspectives*. Delta State University, Abraka, Nigeria.

O' Hair, M. J., & Reitzug, U.C. (1997). Teacher leadership: In what ways? For what purpose? *Action in Teacher Education*, 19(3), 65-76.

Ovando, M. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing* 27(1), 30–44.

Patterson, J., & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61 (7), 74-78.

Pellicer, L.O., & Anderson, L.W. (1995). *A Handbook for Teacher Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Peterson, K., & Deal, T. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pine, G. (1986). Collaborative action research and staff development in the middle school. *Middle School Journal*, 18(1), 33-35.

Pounder, S. J. (2006). Transformational classroom leadership. The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.

Quinn, C. L., Haggard, C. S., & Ford, B. A. (2006). Preparing new teachers for leadership roles: A model in four phases. *School Leadership and Management*, 26(1), 55-68.

Raney, P., & Robbins, P. (1989). Professional growth and support through peer coaching. *Educational Leadership*, 46(8), 35-38.

Reynolds, D., & Cuttance, P. (1992). *School effectiveness: Research policy and practice*. London: Cassell.

Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58.

Rosenholz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organisation of schools*. New York: Teachers College Press.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.

Schneider, G. T. (1984). Teacher involvement in decision making zones of acceptance, decision conditions, and job satisfaction. *Journal of Research and Development in Education*, 18(1), 25-32.

Sheasore-Louis, K.S., Kruse et al., (1996). Putting teachers at the center of reform: Learning schools and professional communities. *NASSP Bulletin* May 1996, 10-21.

Sherrill, J. A. (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century. *Theory Into Practice*, 38(1), 56.

Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results in Leithwood K and Hallinger P (eds.). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic.

Silins, H., & Mulford, B. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 635-658). Netherlands: Springer.

Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.

Silverman, D., (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage Publications.

Sirotnik, K., & Clark, R. W. (1988). School – centered decision making and renewal. *Phi Delta Kappan*, 69(6), 660-64

Sirotnik, K. A., & Kimball, K. (1996). Preparing educators for leadership. *Journal of School Leadership*, 6(2), 180-201.

Smylie, M.A. (1996). *Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate*. Educational Evaluation and Policy Analysis.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). The professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.

Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership and Management*, 29(1), 65-78.

- Stone, M., Horejs, J., & Lomas, A. (1997). Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary, middle, and high-school level. *Action in Teacher Education*, 19(3), 49-64.
- Taylor, D. L., & Bogotch, I. (1994). School-level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 302-319.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness*. London: Falmer Press.
- Tuckman, B.W. (1988). *Conducting educational research* (3rd ed.). USA, Edited Harcourt Brace College Publishers.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 9(4), 377-389.
- Wasley, P.A., (1991). *Teachers who lead: the rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Watson, S., & Scribner, J. P. (2007). Beyond distributed leadership: Collaboration, Interaction, and emergent reciprocal influence. *Journal of School Leadership*, 17(1), 443-468.
- Whitaker, T. (1995). Informal teacher leadership – the key to successful change in the middle level school. *NASSP Bulletin*, 79(567), 76-81.
- Wilson, M. (1993). The search for teacher leaders. *Educational leadership*, 50(1), 24-27.
- Wong, K. (1996). *Prospects. special analyses. Final reports*. Chicago, IL: US Department of Education.
- Wrigley, T. (2008). School improvement - a diversity of aims and approaches. *Improving Schools*, 11(2), 99-100.

Yarger, S., & Lee, O. (1994). The development and sustenance of instructional leadership. In D. Walling (Ed.), *Teacher as leaders* (pp.223-237). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Englewood, New Jersey: Prentice Hall.

Zempylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative Education*, 36(2), 229-247.

Zimpher, N. L. (1988). A design for the professional development of teacher leaders. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-60.

Zinn, L. (1997, March). *Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Κοζάνη, Νοέμβριος 2011

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/συναδέλφισσα,

Με αυτό το γράμμα σας προσκαλώ να συμμετάσχετε σε έρευνα, η οποία γίνεται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ως μεταπτυχιακή διατριβή.

Το θέμα της έρευνας είναι η 'Η Άσκηση Σχολικής Ηγεσίας από Εκπαιδευτικούς: Αντιλήψεις των Δασκάλων του Νομού Κοζάνης'. Σκοπός είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα τους να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους μέσα στο σχολείο όπου εργάζονται.

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι τα προσωπικά σας δεδομένα προστατεύονται. Τα ονόματα σας δεν θα χρησιμοποιηθούν, καθώς θα υπάρχει ένας αριθμός που θα αντιπροσωπεύει κάθε συμμετέχοντα στη συνέντευξη. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο από μένα (την ερευνήτρια) και αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη έρευνα. Προκειμένου να αποδοθούν πιστά οι απόψεις σας, η συνέντευξη σας θα μαγνητοφωνείται.

Η εργασία αναμένεται να ολοκληρωθεί την προσεχή άνοιξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να ζητήσετε να σας αποσταλούν, εφόσον το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Ζωή Τζιάτζιου,

Φιλόλογος

Φοιτήτρια μεταπτυχιακού προγράμματος Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλίας

Στοιχεία επικοινωνίας: zoitziatziou@hotmail.com

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Γνωρίζετε τον όρο ‘σχολική ηγεσία’ (τον έχετε ακούσει;)
2. Τι σημαίνει για εσάς ‘σχολική ηγεσία’; Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια αυτή;
3. Ποιοι πιστεύετε ότι ασκούν ηγεσία σε ένα σχολείο;
4. Ποιους ρόλους πιστεύετε ότι αναλαμβάνει ένας σχολικός ηγέτης ή ηγέτες;
5. Θα μπορούσατε να σκιαγραφήσετε το προφίλ ενός σχολικού ηγέτη (όπως το αντιλαμβάνεστε εσείς;) Ποια είναι:
 - τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του
 - οι δεξιότητες / ικανότητες που πρέπει να έχει
 - οι γνώσεις και η κατάρτιση του
 - η εμπειρία του
 - η θέση του στον οργανισμό
6. Εστιάζοντας τώρα στην πραγματικότητα του δικού σας σχολείου, ποιοι θα λέγατε ότι ασκούν ηγεσία σε αυτό;
7. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους;
(προσωπικότητα, δεξιότητες / ικανότητες, γνώσεις και κατάρτιση, εμπειρία, θέση του στον οργανισμό, ειδικότητα, σχέση εργασίας: μόνιμος / αναπληρωτής, ηλικία, φύλο, μεταπτυχιακές σπουδές)
8. Με ποιο τρόπο ασκείται αυτή η ηγεσία;
9. Υπάρχουν ομάδες που ασκούν ηγεσία στο σχολείο σας (ομαδικά, δηλ. ως ομάδα);
(Εάν ναι) ποια είναι τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος λειτουργίας αυτών των ομάδων;
10. Σας ικανοποιεί η δουλειά σας στο σχολείο;

11. (Εάν ναι ή όχι) γιατί;
12. Ποια είναι η μεγαλύτερη πηγή ικανοποίησης για εσάς;
13. Τι σας απογοητεύει / δυσαρεστεί περισσότερο στη δουλειά σας;
14. Πώς θα περιγράφατε τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας;
15. Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις με τους μαθητές σας;
16. Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας με τους γονείς τους;
17. Ποια είναι η σχέση σας με το διευθυντή του σχολείου;
18. Μπορείτε να περιγράψετε, σε γενικές γραμμές, τον τρόπο διοίκησης του σχολείου σας, όπως τον αντιλαμβάνεστε εσείς;
19. Μπορείτε να μου αναφέρετε τις εμπειρίες σας από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; (Ποια είναι η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων; Ποια είναι η συμμετοχή κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά; Εκπροσωπούνται όλοι επαρκώς;)
20. Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης μετατοπίζεται από το πρόσωπο του διευθυντή (που είναι ο επίσημος ηγέτης σε ένα σχολείο) στην ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς της τάξης (ανεπίσημοι ηγέτες). Εσείς πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της άσκησης σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς;
21. Πιστεύετε ότι εσείς θα μπορούσατε να αναλάβετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας;
22. (Εάν ναι) σε ποιους τομείς και με ποιο τρόπο;
23. (Εάν όχι) μπορείτε να το αιτιολογήσετε αυτό;

24. Θεωρείτε ότι μια ενδεχόμενη μείωση του διδακτικού σας ωραρίου, θα σας βοηθούσε να αναλάβετε περισσότερες τέτοιες πρωτοβουλίες;
25. Εστιάζοντας και πάλι στο δικό σας σχολείο, ποιοι εκπαιδευτικοί θα λέγατε πως ασκούν ανεπίσημη ηγεσία; Μπορείτε να σκιαγραφήσετε το προφίλ τους;
26. Ποιες δράσεις ή ποιες πλευρές του έργου τους στο σχολείο τους καθιστούν ηγετικά πρόσωπα;
27. Τι αποτελέσματα είχε, κατά τη γνώμη σας, η μέχρι τώρα δραστηριότητα αυτών των εκπαιδευτικών στο σχολείο;
28. Ποια η δική σας σχέση και συνεργασία με αυτά τα άτομα (ή ομάδες);
29. Πώς, κατά τη γνώμη σας, η άσκηση σχολικής ηγεσίας από εκπαιδευτικούς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου;
30. Θεωρείτε ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;
31. Κατά πόσο πιστεύετε ότι η δομή και η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να υποστηρίξει την ανάληψη ηγετικών ρόλων από εκπαιδευτικούς;
32. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα του σχολείου σας ως οργανισμού τα οποία θα μπορούσαν να σας βοηθήσουν να αναλάβετε ηγετικούς ρόλους;
33. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα του σχολείου σας ως οργανισμού τα οποία θα μπορούσαν να σας αποτρέψουν να αναλάβετε ηγετικούς ρόλους;
34. Τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;
35. Τι μπορούν να κάνουν οι Διευθυντές/τριες για να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους;

36. Ποιας μορφής κατάρτιση / επαγγελματική ανάπτυξη κρίνετε απαραίτητη ώστε να μπορέσει ένα σχολείο να αναδείξει ανεπίσημους ηγέτες μεταξύ των εκπαιδευτικών του;

37. Ποιο το περιεχόμενο μιάς τέτοιας κατάρτισης / επαγγελματικής ανάπτυξης;